

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών:
προκλήσεις και διασυνδέσεις στην προσχολική αγωγή**

**ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΑΡΑΓΙΑΜΠΙΑ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΔΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

ΒΟΛΟΣ 2020

*Όποιος μπορεί να θυμηθεί, αυτό είναι εύκολο, αλλά να το κάνουμε αυτό
στο σωστό πρόσωπο, στο σωστό βαθμό, στη σωστή στιγμή,
με το σωστό κίνητρο, και με τον σωστό τρόπο,
αυτό δεν είναι για όλους, ούτε είναι εύκολο "*
(Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, Βιβλίο II, 1109a27)

Δήλωση λογοκλοπής

Η Χριστίνα Καραγιάμπα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: προκλήσεις και διασυνδέσεις στην προσχολική αγωγή»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΑΡΑΓΙΑΜΠΑ

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 10 |
| ABSTRACT | 11 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 13 |
| ΜΕΡΟΣ 1 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 18 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ..... | 18 |
| 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας συναίσθημα | 18 |
| 1.1.2 Στάδια οργάνωσης και κοινωνικής ανάπτυξης του συναισθήματος..... | 20 |
| 1.1.3.Συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια | 25 |
| 1. 2 Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογική οριοθέτηση και σύντομη | 26 |
| ιστορική αναδρομή. | 26 |
| 1.2.Θεωρητικές προσεγγίσεις και τρόποι μέτρησηςγια τη συναισθηματική νοημοσύνη | 29 |
| 1.2.1.Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μία γνωστική ικανότητα..... | 31 |
| 1.2.2 Το μοντέλο του Bar-On: Η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη | 32 |
| 1.2.3Το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη | 33 |
| 1.3.Εφαρμογή ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εργασίαςκαι της εκπαίδευσης | 35 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ &ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 37 |
| 2.1.Η σημασία της διδασκαλίας συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο..... | 37 |
| 2.2. Βασικές δεξιότητες ΣΝ που καλλιεργούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία | 39 |
| 2.3. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στην οικοδόμηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας | 41 |
| 2.4. Συναισθηματική αγωγή και παρεμβάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης στη προσχολική εκπαίδευση..... | 45 |
| 2.5.Στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο..... | 49 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο .ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 54 |
| 3.1. Η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | 54 |
| 3.2. Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 56 |
| 3.3. Βασικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών..... | 60 |
| 3.3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (ατομική πρωτοβουλία) | 60 |
| 3.3.2 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προσωπική ανάπτυξη(αυτογνωσία) | 61 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.3Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προσαρμογή στο περιβάλλον (πρωτοβουλία Υπουργείου Παιδείας) | 63 |
| 3.4. Στάδια και φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | 64 |
| 3.5.Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | 66 |
| 3.6. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και η συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 69 |
| 3. 7. Μέθοδοι, στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | 82 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΝ | 85 |
| 4.1. Λειτουργία και αποτελεσματικότητα ενός «συναισθηματικού νοήμων» σχολείου στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος | 85 |
| 4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικού..... | 88 |
| 4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού | 90 |
| 4.3.1. Οφέλη Συναισθηματικής Νοημοσύνης για τον εκπαιδευτικό αναφορικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου..... | 92 |
| 4.3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν..... | 93 |
| 4.3.3.Ανασταλτικοί παράγοντες | 95 |
| 4.4. Ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 96 |
| 4. 5. Αρχές για την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής και επαγγελματικής ανάπτυξης | 97 |
| 4.5.1.Δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης. 99 | |
| 4.5.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικής και κοινωνικο- συναισθηματικής ανάπτυξης..... | 100 |
| 4.6. Παραδείγματα προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Διεθνές και στον Ελλαδικό χώρο | 102 |
| 4.6.1. Διεθνές χώρο..... | 102 |
| 4.6.2.Ελλαδικό χώρο | 105 |
| ΜΕΡΟΣ 2^ο :ΕΡΕΥΝΑ | 111 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 111 |
| 5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 111 |
| 5. 2. Μεθοδολογική προσέγγιση..... | 112 |
| 5.3. Δείγμα έρευνας..... | 113 |
| 5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων..... | 113 |
| 5.5. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου | 114 |
| 5.6. Διαδικασία - Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικώνδεδομένων..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 117 |
| 6.1. Περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων | 117 |
| 6.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών | 123 |
| 6.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία | 124 |
| 6.4. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση | 127 |
| 6.5. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης | 130 |
| 6.6. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη..... | 133 |
| 6.7. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει..... | 136 |
| 6.8. Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών | 142 |
| 6.9. Συσχετίσεις των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | 144 |
| 6.10. Διερεύνηση επίδρασης των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού –Ανάλυση παλινδρόμησης . | 149 |
| 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 151 |
| 7.1.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών | 151 |
| 7.1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία..... | 153 |
| 7.1.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών | 157 |
| 7.1.4. Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | 162 |
| 7.1.5. Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική ανάπτυξη..... | 164 |
| 7.1.6. Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία | 167 |
| 7.2.Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 172 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 173 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 226 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|---|-----|
| ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Φύλο εκπαιδευτικού | 118 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Ηλικία..... | 118 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Τίτλος σπουδών..... | 119 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Επιμόρφωση..... | 120 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Έτη προϋπηρεσίας..... | 121 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Εργασιακή σχέση..... | 122 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Τόπος σχολείου..... | 123 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Βαθμός επιμόρφωσης ΣΝ για την ατομικότητα..... | 139 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 9: Βαθμός επιμόρφωσης ΣΝ για επαγγελματικούς στόχους..... | 139 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 10: Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα ΣΝ στο εσωτερικό του σχολείου..... | 140 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 11: Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα ΣΝ στο εξωτερικό του σχολείου..... | 141 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα & έλεγχοι αξιοπιστίας των διαστάσεων ΣΝ Εκπαιδευτικών..... | 124 |
| Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία..... | 125 |
| Πίνακας 3 : Περιγραφικά μέτρα και έλεγχοι αξιοπιστίας της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία..... | 126 |
| Πίνακας 4: Συσχετίσεις αποτελεσματικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού..... | 127 |
| Πίνακας 5: Περιγραφική συχνότητα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση..... | 128 |
| Πίνακας 6: Περιγραφική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης..... | 130 |
| Πίνακας 7: Περιγραφικά μέτρα και έλεγχοι αξιοπιστίας της συνολικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης..... | 133 |
| Πίνακας 8: Περιγραφικά μέτρα των κυρίαρχων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη..... | 134 |
| Πίνακας 9: Περιγραφικά μέτρα του βαθμού των ειδικότερα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη..... | 135 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 10: Περιγραφικά μέτρα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 136 |
| Πίνακας 11: Περιγραφικά μέτρα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει..... | 138 |
| Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τρόπους επιμόρφωσης σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης..... | 142 |
| Πίνακας 13: Συντελεστές Συσχέτισης Pearson των διαστάσεων ΣΝ και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών..... | 145 |
| Πίνακας 14: Συντελεστές Συσχέτισης Pearson των διαστάσεων ΣΝ, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών..... | 148 |
| Πίνακας 15 : Εξίσωση παλινδρόμησης της ΣΝ στην αυτο-αποτελεσματικότητα..... | 149 |
| Πίνακας:16 Εξίσωση παλινδρόμησης της ΣΝ στην επαγγελματική ανάπτυξη..... | 150 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

| | |
|---------------------|---|
| ΣΝ: | Συναισθηματική νοημοσύνη |
| EI: | EmotionalIntelligence |
| EQ: | EmotionalQuotient |
| IQ: | IntelligentQuotient |
| CASEL: | Collaborative Advance Social and Emotional Learning |
| SEL: | SocialEmotionalLearning-Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση |
| E. C. C. R : | European Consumer Centres Network |
| UNICEF: | United Nations International Children's Emergency Fund |
| ΔΕΠΠΣ: | Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών |
| ΑΠΣ: | Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών |
| Ο.Ο.Σ.Α.: | Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης |
| Π.Ι.: | ΠαιδαγωγικόΙνστιτούτο |
| OECD. : | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| CASEL.: | Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning |
| Ο.ΕΠ.ΕΚ.: | Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών |
| ΥΠ.Ε.Π.Θ. | Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων |
| Ι.Ε.Π.: | Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής |
| ΑΣΠΑΙΤΕ.: | Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης |
| Π.Ε.Κ.: | Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο |
| ΔΟΕ: | Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος |
| ΟΛΜΕ: | Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης |
| ΚΕ.Δ.Δ.Υ: | Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως βασικό χαρακτηριστικό της ατομικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Η πλειονότητα των ερευνών εστιάζουν στη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται στη πρακτική εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη προσχολική εκπαίδευση μέσα από τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης ή με το δόκιμο όρο προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιούνται προσπάθειες εφαρμογής των συγκεκριμένων παρεμβάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς να παρατηρούνται τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η ενσωμάτωση της κρίνεται επιτακτική από την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν θεμελιώδεις ικανότητες, στάσεις και αξίες προκειμένου να αποκτήσουν το ύψιστο αγαθό, τη κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, η οποία θα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και μετέπειτα στην επαγγελματική τους επιτυχία. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στο Ν. Τρικάλων και στο Ν. Λάρισας όπου συμμετείχαν 107 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong and Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS,2002), των Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) που μετράει την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και σε προτάσεις που στηρίχθηκαν σε διάφορες έρευνες, στο θεωρητικό πλαίσιο, στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας με βάση τη φθίνουσα κατάταξη είναι: η αυτορρύθμιση, ακολουθεί η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση και η κινητοποίηση του εαυτού. Παράλληλα, δηλώνουν ότι είναι αρκετά αυτο-αποτελεσματικοί κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Ωστόσο, θεωρούν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητά τους μπορεί να ενισχυθεί με τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία, ως προσωπικότητες και στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύνολο, μπορεί να προβλέψει την απόδοση του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Συνεπώς, θεωρείται αναγκαία η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου από τη πρώιμη παιδική ηλικία, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξή του.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, προσχολική εκπαίδευση, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, αυτο-αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτική διαδικασία, επαγγελματική ανάπτυξη

ABSTRACT

Emotional Intelligence (EI) is referred to in the literature as a key feature of one's individual and professional development. The majority of research focuses on the theoretical approach to the concept of emotional intelligence in the workplace and in education. The interest of the present research is to focus on the practical application of emotional intelligence in preschool education through the development of emotional intelligence programs, or the formal term social and emotional learning programs, as efforts have been made in recent decades to implement these interventions in the field of education, without the expected results. Its integration is considered imperative from early childhood, as children develop fundamental skills, attitudes and values in order to acquire the highest good, social and emotional competence, which will contribute to their academic success and later to their professional success. This research was conducted in Trikala Prefecture and Larissa Prefecture where 107 pre-school teachers participated, filling in self-report questionnaires. The design of the questionnaire was based on the emotional intelligence scale of the Wong and Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002), the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) which measures the self-efficacy of the teacher and suggestions that have been based on various research, in theory, on research questions but adapted to the needs of the present research. The results showed that preschool teachers exhibit emotional intelligence characteristics. Specifically, the skills that preschool teachers exhibit in descending order are: self-regulation, self-awareness, empathy and self-motivation. At the same time, they state that they are quite self-efficacious in their educational process. However, they believe that their self-efficacy can be enhanced by teaching emotional intelligence through social and emotional learning programs. These interventions are intended to assist teachers in their educational process, as personalities and in their professional development. The findings of the research show that emotional intelligence skills as a whole, can predict the performance of the teacher during the educational process as well as his professional development. Therefore, it is necessary to cultivate one's emotional intelligence from early childhood, in order to achieve its comprehensive and balanced development.

Keywords: emotional intelligence, social and emotional learning programs, preschool education, social and emotional education, self-efficacy, educational process, professional development

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στο να φθάσω στο τέρμα αυτής της διαδρομής. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παπαλόη Ευαγγελία για το έναυσμα που μου έδωσε για να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, τη συστηματική της καθοδήγηση καθώς και το χρόνο που με προθυμία αφιέρωσε στην εποπτεία της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ όλους τους συμφοιτητές του τμήματός μου, ιδιαίτερα τη συμφοιτήτρια μου Αφροδίτη Λιάκου, που με βοήθησαν με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων καθώς και τους διδάσκοντες και διδάσκουσες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για όλα εκείνα τα γνωστικά ερεθίσματα που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, όπως επίσης και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής που συμμετείχαν στην υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας, τον κ. Καφέτσιο Κ. και την κ. Φιλιππάτου Δ. Η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, που αφιέρωσαν τον προσωπικό τους χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά. Εν κατακλείδι, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου και στον αδερφό μου, για την αμέριστη στήριξη και την ηθική τους συμπαράσταση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τη συμβολή της συναισθηματικής αγωγής και την αναγκαιότητα της καλλιέργειας των συναισθημάτων στο σχολικό πλαίσιο που θα αποσκοπεί στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από τη συνειδητοποίηση που έχει στη σημερινή κοινωνία η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία, παράλληλα με τη νοητική του ανάπτυξη και την απόκτηση γνώσεων που συνεπάγεται με την περάτωση των σπουδών του. Τη τελευταία δεκαετία, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί κεντρικό ζήτημα της ψυχολογικής έρευνας. Έχει παρατηρηθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) μπορεί να επηρεάσει την ατομική και επαγγελματική επιτυχία του ατόμου στη ζωή του (Goleman, 1995).

Από το 1995 που κυκλοφόρησε το βιβλίο του Goleman (1995) «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και που η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαδόθηκε ευρύτατα, έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες σχετικά με το ρόλο της εν λόγω έννοιας στην προσωπική βελτίωση, στη διαχείριση της ψυχικής διάθεσης, στη παρακίνηση του εαυτού του και των άλλων αλλά και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους (Goleman, 1995 & 1998· Πλατσίδου, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά το άτομο να διαχειριστεί τα συναισθήματα του, δημιουργώντας το αίσθημα της αυτοεκτίμησης που το καθοδηγεί σε ένα πιο ποιοτικό τρόπο ζωής. Επιπλέον, συντελεί στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και προωθεί τη συνεργασία. Δεν αφορά μόνο την απελευθέρωση συναισθημάτων, αλλά έχει να κάνει με την ικανότητα κάποιου να δείχνει κατανόηση και να διαχειρίζεται τα πράγματα με έναν πιο αποδοτικό τρόπο. Η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνει τα κίνητρα, τη χαρά, την αισιοδοξία και την αίσθηση του σκοπού, ενώ περιορίζει παραβατικές συμπεριφορές όπως βία και συμβάλλει στη μείωση της κατάθλιψης και της κοινωνικής απομόνωσης (Goleman 2011· Gottman 2009· Steiner & Perry 1997· Στάινερ 2006· Παππά, 2013).

Η ανάπτυξη και η εκπαίδευση στη συναισθηματική περιοχή, παίζει σημαντικό ρόλο από τη πρώιμη παιδική ηλικία του ανθρώπου, καθώς η κατάλληλη επεξεργασία και αποκάλυψη σκέψεων και βασικών συναισθημάτων (όπως χαρά, λύπη, θυμός, φόβος και άγχος) διευκολύνουν τόσο την ατομική όσο και την ομαδική τους ανάπτυξη και συνεχίζει να διαμορφώνεται κατά την σχολική τους

ηλικία. Αξίζει να αναφερθεί, ότι το παιδί στο νηπιαγωγείο έχει την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα του, που τον βοηθούν να κατευθύνει τις συμπεριφορές του, αλλά η συγκεκριμένη περιοχή ανάπτυξης παιδιών χρήζει προσοχή και απαιτείται υποστήριξη από τους ενήλικες (Paavola, LillaEvelin, 2017).

Το σχολείο και η οικογένεια, ως σημαντικοί φορείς, οφείλουν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ώστε να αναπτυχθούν τα ίδια σε υγιείς ενήλικες, που θα τους βοηθήσει να συμπεριφέρονται μελλοντικά, ως υπεύθυνοι πολίτες στην κοινωνία.

Οι πρόσφατες αλλαγές στην κοινωνία, στην οικονομία και στην πολιτική είχαν τεράστια επίδραση στην εκπαίδευση και αποτέλεσε πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του 21^{ου} αιώνα. Οι μεταβαλλόμενοι ρόλοι των εκπαιδευτικών, οι αυξανόμενες απαιτήσεις, οι προσδοκίες της κοινωνίας και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής απαιτούν υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως απάντηση πάνω στις τρέχουσες απαιτήσεις και αλλαγές, καθώς εστιάζει στην καλλιέργεια όλων αυτών των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που στοχεύουν στη προσωπική και επαγγελματική τους επιτυχία. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί είτε ατομικά, είτε συλλογικά επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους, προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά γνώσεις, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, απαραίτητη για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (Day, 1999). Σε αυτό το σημείο, η κατάρτιση παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η επιμόρφωση μέσα από τα προγράμματα σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο όπου τα συναισθήματα παίζουν κυρίαρχο ρόλο, καθώς η φυσική και επαγγελματική εγγύτητα της νηπιαγωγού ευνοεί τη συναισθηματική κατανόηση και την έκφραση του συναισθήματος ως παράμετρο της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Hargraves, 2000). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει λοιπόν, να συνειδητοποιήσει πόσο σημαντική είναι η απόκτηση κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από τα προγράμματα «συναισθηματικής εκπαίδευσης» τόσο για τον ίδιο όσο και για την απόδοση των μαθητών του και ότι μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του

χαρακτήρα τους στη μετέπειτα πορεία τους και στη μελλοντική τους εξέλιξη ως ενήλικες (Elias, 1993· Maag, 1990· Goleman, 1995· Μπαντή, 2010).

Στον ελλαδικό χώρο, στην εκπαίδευση, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες ανάπτυξης προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά και εφήβους στο σχολικό πλαίσιο, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, στο να καλλιεργηθούν βασικές δεξιότητες της ΣΝ, που θα επηρεάσουν θετικά τη σχολική επίδοση σε παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Δημητροπούλου & Χατζηχρήστου, 2003· Πλωμαρίτου, 2004). Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη μεθοδολογίας και θεωρητικού υπόβαθρου για την υποστήριξη των προγραμμάτων αυτών.

Σύμφωνα με μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ΣΝ είχε θετικές επιδράσεις όσον αφορά την ωρίμανση της συμπεριφοράς μεμονωμένων μαθητών, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του ομαδικού κλίματος μέσα στην τάξη ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες (Βλ. Hoffman, Hutchinson, & Reiss, 2009, Πλατσίδου, 2010), καθώς και σε θέματα που αφορούσαν την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση συγκρούσεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει θετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (βλ.: Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012, Hagelskamp, Brackett, Rivers, & Salovey, 2013· Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, & Salovey, 2013· Greenberg κ.ά., 2003· Osher, Spier, Kendziora, & Cai, 2009· Durlak, Weissberg, Dumnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Σημειώνεται ότι, τα προγράμματα αυτά είναι σημαντικό να τεθούν σε εφαρμογή από την προσχολική ηλικία και να προσδιορίσουν με ευστοχία τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών, καθώς και την άμβλυνση παραβατικής συμπεριφοράς¹ (Πλωμαρίτου 2004· Denham & Brown, 2010).

¹Σε αυτό το σημείο όμως, υπάρχει μία αμφιταλάντευση, κατά πόσο τελικά η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την εξέλιξη ενός ατόμου; Δηλαδή, αν και σε ποιο βαθμό ασκεί επιρροή στη νόηση του, στη σχολική του επίδοση, στην επαγγελματική του εξέλιξη και σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ιδιωτικό του βίο και την καθημερινή του αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Τα αποδεικτικά στοιχεία, που θα επιβεβαίωναν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με την ανθρώπινη πορεία και επαγγελματική εξέλιξη, θα αποτελούσε αναμφίβολα, μία νέα «τροφή» για την επιστήμη, προσφέροντας καινούργια δεδομένα για την επιστημονική έρευνα. Όμως, τα πρόσφατα αποτελέσματα των ερευνών, παρά τις ευόινες προβλέψεις δεν έχουν καταλήξει προς ένα κοινό συμπέρασμα. Κάποιες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα, που θέλει τη συναισθηματική νοημοσύνη να σχετίζεται άμεσα με τη νοητική και την επαγγελματική πορεία του ατόμου, σε σύγκριση με άλλες έρευνες που δεν το έχουν ακόμη επιβεβαιώσει (Nettelbeck & Wilson, 2004).

Βάσει των προαναφερθέντων, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και η ανάδειξη της σημασίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού, επιστημονικού, διδακτικού προφίλ και της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αποτελείται νοηματικά από δύο μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο και την ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Στο θεωρητικό μέρος, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επιδιώκεται αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο η αποσαφήνιση και τα στάδια εξέλιξης της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου για να φτάσει στο σημείο να αναδυθεί μία ευρύτερη έννοια από τη κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια, η συναισθηματική νοημοσύνη. Στη συνέχεια, στο ίδιο κεφάλαιο, θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής περιγραφή του πώς ξεκίνησε η συναισθηματική νοημοσύνη, οι τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του Mayer, Salovey & Caruso, του BarOn και του Goleman, καθώς και η πρακτική εφαρμογή των ικανοτήτων ΣΝ στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη σημασία της διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο, τις βασικές δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στη συμβολή μία καινοτόμος μέθοδος που είναι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και το πώς ενισχύει τις βασικές δεξιότητες της ΣΝ και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Στη συνέχεια προσπαθεί να πραγματοποιηθεί μία σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής αγωγής στη πρώιμη παιδική ηλικία μέσω της συμβολής των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στρατηγικές για την ενίσχυση της στο σύγχρονο σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τα οφέλη της, η εννοιολογική προσέγγιση, το πώς την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, μία συνοπτική περιγραφή των φάσεων-σταδίων και μοντέλων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και πώς αυτά συνδέονται με τη διαμόρφωση των επιμορφωτικών παρεμβάσεων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσπαθεί να πραγματοποιηθεί μία σύνδεση συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το βασικό σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την αναφορά σε προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον Εσωτερικό όσο και στον Ευρωπαϊκό χώρο.

Όσο αφορά την ερευνητική προσέγγιση του θέματος, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, διατυπώνεται η μεθοδολογία της μελέτης, περιγράφεται το δείγμα αυτής, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζονται οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για το ερευνητικό εργαλείο, τόσο θεωρητικά όσο και η διαδικασία κατασκευής του και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, καθώς και η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων με την ανάλυση τους.

Εν κατακλείδι, πραγματοποιείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα και διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, καθώς και οι περιορισμοί της, ενώ ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

Οι μέχρι πρότινος έρευνες δεν έχουν μελετήσει διεξοδικά την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου θέματος και ιδιαίτερα στη προσχολική εκπαίδευση του Ελλαδικού χώρου. Στόχος αυτής της παρούσας έρευνας είναι καλύψει αυτό το κενό, δίνοντας έμφαση στη σημασία της συμμετοχής σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης από την ηλικιακή ομάδα της προσχολικής ηλικίας ως μια αντισταθμιστική πρακτική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά και για τις μαθησιακές επιδιώξεις του σχολικού προγράμματος, χωρίς να θυσιάζεται η προσωπικότητα του μαθητή στο βωμό των «αντικειμενικών» στόχων.

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1 Εννοιολογική προσέγγισης της έννοιας συναίσθημα

Το «συναίσθημα», που αποδίδεται στα αγγλικά με τον όρο *feeling* ή *emotion* (emotion, όπως αντίστοιχα στα λατινικά είναι το ρήμα *motere* = κινώ), αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία. Τα βαθύτερα συναισθήματα, τα πάθη και οι επιθυμίες αποτελούν συμπεριφορές της ανθρώπινης καθημερινότητας και είναι ουσιαστικά προτροπές για δράση (Goleman, 1998). Ο όρος *emotion* μεταφράζονταν στην ελληνική γλώσσα και ως «συγκίνηση» ενώ κάνοντας μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνταν και ως όρος *affect* («θυμικό»). Όσον αφορά τον ορισμό της έννοιας συναίσθημα έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί ανάλογα με το πού εστιάζει ο ερευνητής (Παππά, 2013).

Ένας ορισμός που συνδέει το «συναίσθημα» με τη δράση: «Τα συναισθήματα λειτουργούν ως βασική παράμετρος για τις συναλλαγές μας με το περιβάλλον, μας καθοδηγούν και αναδιαρθρώνουν τη δράση, μας ενεργοποιούν, δίνουν νόημα στην καθημερινότητα και μας δίνουν πρωταγωνιστικό ρόλο, παύοντας να είμαστε θεατές της ζωής» (Arnold, 1960).

Ένας πιο γενικευμένος ορισμός διατυπώθηκε από τη Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες της (2011) «Ως συναίσθημα ορίζεται οτιδήποτε αισθάνεται ένα άτομο, όταν αξιολογεί ένα εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα με συγκεκριμένο τρόπο, και συνήθως συνοδεύεται από χαρακτηριστικές μεταβολές στον οργανισμό και τη συμπεριφορά»(όπ. αναφ. Scherer, 2005:697). Η πορεία αυτή που αναφέρεται σε αυτές τις μεταβολές, ξεκινάει, πρώτον, με τη πρόκληση των ερεθισμάτων (εξωτερικές εικόνες, παραστάσεις) δεύτερον, με τις αντιδράσεις του νευρικού συστήματος τρίτον, με τις μεταβολές στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού (παλμός, πίεση του αίματος) τέταρτον, με τις εξωτερικές αλλαγές του πρόσωπου (φωνή, συμπεριφορά) και καταλήγει με τις εμπειρίες του ατόμου, πως βίωσαν αυτά τα συναισθήματα και πως αντιδρούν απέναντι σε μία κατάσταση (Κακαβούλης, 1997:94· Frijda, 2008). Σε αυτό το σημείο, παρατηρείται διάσταση απόψεων για το εάν οι φυσιολογικές μεταβολές προηγούνται ή έπονται από τις παραμέτρους των συναισθημάτων².

Τα συναισθήματα συνδέονται με τη προσπάθεια **ρύθμισης των συναισθημάτων**³, καθώς αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών που είτε σταματούν ένα συναίσθημα να ξεκινήσει, είτε εμποδίζουν την έκφρασή του, αφού αρχικά έχει ενεργοποιηθεί (Gross & Barrett, 2011). Τα συναισθήματα έχουν την τάση να ρυθμίζουν τόσο τον **εσωτερικό** κόσμο, την ενδοπροσωπική δηλαδή συμπεριφορά, όσο και τις διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή τις αλληλεπιδράσεις με τον **εξωτερικό** κόσμο (Denham, 1998:5).

Η έκφραση των συναισθημάτων στο πρόσωπο του ανθρώπου εξυπηρετεί κάποιες σημαντικές λειτουργίες, όπως: η εξωτερίκευση της εσωτερικής κατάστασης του ατόμου (προθέσεις, ανάγκες, επιθυμίες), η προώθηση της ικανότητας να διερευνά το περιβάλλον και η εκδήλωση κατάλληλων αντιδράσεων σε περιπτώσεις όπου απαιτείται ανάγκη. Τα συναισθήματα είναι υπεύθυνα για τη λογική σκέψη και το αντίστροφο, καθώς βοηθάει τον εγκέφαλο να θέσει προτεραιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο να λάβει αποφάσεις και να επιλύσει προβλήματα (Frijda, 1986· Levenson, 1999· Goleman, 2011). Επίσης, τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη κοινωνική

²Κάνοντας μία σύγκριση ανάμεσα στα βρέφη και στα νήπια, τα βρέφη όταν βρίσκονται σε μία δυσάρεστη ψυχολογική κατάσταση, εκδηλώνουν μία επιτάχυνση του παλμού της καρδιάς που βρίσκεται ένα βήμα μπροστά από την αλλαγή της έκφρασης του προσώπου ή τη στάση του σώματος. Στην περίπτωση των νηπίων, δεν εντοπίζεται κάτι τέτοιο, καθώς ο ρόλος που επιτελούν οι γνωστικοί παράγοντες είναι διαφορετικός (Στράουφ, 2000).

³Τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, όταν η διάρκεια και η ένταση της εμπειρίας ή ο τρόπος έκφρασης τους δεν συμβαδίζει με τους στόχους και τις προσδοκίες του παιδιού ή των άλλων (Cole, Martin et al., 2004)

αλληλεπίδραση, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, στην εγκατάσταση και στη διατήρηση μιας κοινωνικής θέσης σε σύγκριση με τους άλλους (Fischer&Manstead, 2008·Denham, 1998·Saarni, 1999).

Εν κατακλείδι, τόση αναγνώριση, η έκφραση, όσο και η διαχείριση των συναισθημάτων από τη παιδική ηλικία, διαφοροποιείται κυρίως βάσει του εξελικτικού σταδίου ανάπτυξης, ανάλογα με τις ηλικιακές περιόδους (Frijda & Mesquita, 1998), αλλά και τη κατάλληλη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση που θα λάβει από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον του και θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

1.1.2 Στάδια οργάνωσης και κοινωνικής ανάπτυξης του συναισθήματος

Κάθε άνθρωπος περνάει από διαφορετικές φάσεις στη ζωή (π.χ. τη βρεφική ηλικία, τη νηπιακή ηλικία, τη παιδική ηλικία, την εφηβική ηλικία κλπ.) και υφίσταται ορισμένες μεταβολές στην ψυχοσωματική του ανάπτυξη σε διάφορους τομείς στο βιοσωματικό, στο ψυχοκινητικό, στο γνωστικό-γλωσσικό και στο κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, που αν συνδεθούν μεταξύ τους, σχηματίζουν μια πολύπλοκη οντότητα. Στη παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στις μεταβολές του κοινωνικού-συναισθηματικού πεδίου. Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε διαφορετικά στάδια, σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson (1950) για τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τα παιδιά μπορούν να μάθουν κάτι καινούργιο, καθώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ευμετάβλητος και υπόκειται σε μια συνεχή διαδικασία ωρίμανσης που είναι πιο εύκολο να αναπτύξουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής ανάπτυξης τους με το πέρασμα του χρόνου. Ειδικότερα:

➤ Βρεφική ηλικία (0-2 ετών)

Στη *βρεφική ηλικία* τα παιδιά πρωταρχικά αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς και αλληλεπιδρούν με τους γονείς, τα αδέρφια ή τους ενήλικες που μεριμνούν για τη φροντίδα τους και

στη πορεία ο κοινωνικός του κύκλος διευρύνεται. Τα βρέφη αλληλεπιδρούν με αμοιβαίο τρόπο με τους άλλους, με τη μίμηση των εκφράσεων τους, εκδηλώνοντας βασικά συναισθήματα και ανταποκρίνοντας στα σήματα των άλλων με κατεύθυνση τη συμπεριφορά τους, ώστε να εδραιωθεί η σχέση μεταξύ τους.

Σημείο αντιπαράθεσης έχει γίνει για τους ψυχολόγους για το εάν τα βρέφη νιώθουν αυτά τα συναισθήματα στη πραγματικότητα ή εάν οι ενήλικοι, με βάση τα δικά τους πρότυπα που χρησιμοποιούν ως σημεία αναφοράς, απλά δίνουν περισσότερη αξία στο νόημα των βρεφικών εκφράσεων του προσώπου (Παρασκευόπουλος, 2005). Όταν το παιδί έρχεται στο κόσμο βιώνει ένα σύνολο αντιδράσεων που έχουν την μορφή σωματικών παραμέτρων διέγερσης και έτσι το βρέφος δεν βιώνει συναισθήματα καθώς δεν είναι σε θέση να δώσει νόημα σε ένα γεγονός (Παππά, 2013:33). Σταδιακά αποκτούν μία σωματική αίσθηση του εαυτού τους, ελέγχοντας την αδρή κινητικότητα και είναι πλέον ικανά να στηρίζονται, να περιστρέφουν το σώμα τους και να αγγίζουν με τα χέρια τους, καλλιεργώντας μια θετική αίσθηση εικόνας και ελέγχου του σώματος (Lerner, 2004)⁴.

⁴Σύμφωνα με την Bridges τα βρέφη βιώνουν μια γενική διέγερση, ενώ κατά τη διάρκεια του 1^{ου} μήνα η διέγερση διακρίνεται σε διέγερση και αναστάτωση. Στο 3^ο μήνα τα βρέφη αρχίζουν να εκφράζουν τις πρώτες γενικευμένες συναισθηματικές αντιδράσεις (ενδιαφέρον, χαρά, αποστροφή), με τη συμβολή των σημάτων επικοινωνίας (κλάμα, οπτική επαφή, φωνοποιήσεις) χωρίς αυτές να διακρίνονται στις διάφορες περιστάσεις (Camras, 2010· Wolfe & Bell, 2007). Το γέλιο που κάνει την εμφάνιση του τον 3^ο με 4^ο μήνα προωθεί την κοινωνική ανάπτυξη μέσα από παιγνιώδεις ακολουθίες, σε μία προσπάθεια να αναπτύσσει την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Παρασκευόπουλος, 2005· Χατζηχήστου, 2008). Όσον αφορά την αρχή εμφάνισης του θυμού υπάρχουν αντιρρήσεις. Σύμφωνα με τους Stenberg, Campos & Emde (1983) ο θυμός κάνει την εμφάνιση του τον 4^ο και τον 6^ο μήνα, ενώ ο Lewis (2008) υποστηρίζει ότι ο θυμός βρίσκεται στα πρώιμα στάδια του 2^{ου} μήνα. Τον 6^ο μήνα παρουσιάζουν μεταβολές στις συναισθηματικές αντιδράσεις, για παράδειγμα η αναστάτωση παίρνει διάφορες μορφές όπως φόβο, αηδία και θυμό. Τον 7^ο μήνα τα βρέφη αρχίζουν να νιώθουν φόβο και έκπληξη με την παρουσία ενός ξένου ενήλικου και οι αντιδράσεις για τους ξένους ενήλικους διαφοροποιούνται ανάλογα με τις εκφράσεις του προσώπου της μητέρας τους (Παρασκευόπουλος, 2005). Η έκπληξη είναι ένα συναίσθημα που δημιουργείται τον 6^ο μήνα, ενώ το 12^ο μήνα η ευχαρίστηση εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως ενθουσιασμό και τρυφερότητα. Το 18^ο μήνα, πριν ακόμη από την εμφάνιση της γλώσσας ή κατά τη διαδικασία απόκτησης της, αρχίζουν να ανιχνεύουν και να κωδικοποιούν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, εμφανίζοντας στοιχεία **αλτρουιστικής συμπεριφοράς**. Τα παιδιά στην ηλικία των 18^ο μηνών εμφανίζουν πιο περίεργα συναισθήματα όπως η ντροπή και η περηφάνια, η **αναγνώριση του εαυτού τους** και **συναισθήματα αυτοσυνειδησίας**, δημιουργώντας θετική ή αρνητική αντίληψη του εαυτού τους, που ωριμάζει στη παιδική και στην ενήλικη ζωή τους.

➤ Προσχολική-Νηπιακή ηλικία (2-6 ετών)

Στη *πρώιμη παιδική ηλικία*, η απομάκρυνση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον και η είσοδος στο χώρο της σχολικής κοινότητας αποσκοπεί στην ένταξη σε κοινωνικές ομάδες και στην εκτεταμένη επαφή με την ομάδα των συνομηλίκων του (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η περίοδος της ζωής των νηπίων χαρακτηρίζεται αρχικά ως εγωκεντρική, καθώς ενδιαφέρονται κυρίως για τις ατομικές τους ανάγκες (Χατζηχρήστου, 2008). Σταδιακά όμως αρχίζουν τυπικά να αναπτύσσονται οι βασικές ικανότητες *ρύθμισης των συναισθημάτων* (Goleman, 2011:403), καθώς και νέες *κοινωνικές δεξιότητες* (Howes, 1987). Πριν τα 3 χρόνια, στα νήπια παρατηρείται η ανάπτυξη της **αυτοεπίγνωσης**, καθώς είναι σε θέση να αντιληφθούν τον εαυτό τους και τους άλλους, εκδηλώνοντας πιο σύνθετα συναισθήματα (π.χ. ενοχή, αποστροφή, ζήλια, ανακούφιση, ντροπή) και τη θετική αυτοαξιολόγηση ως πρώιμα στάδια της περηφάνιας (Παππά, 2013:103·Χατζηχρήστου, 2011).⁵ Ακόμη, το παιδί αρχίζει να τοποθετείται στη θέση του άλλου (Widen&Russell, 2008), μέσω της **ενσυναίσθησης**, κάνοντας τους πιο ικανά στο να παρηγορήσουν (Goleman, 2011· Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992).⁶ Μέχρι την ηλικία των 3 ετών, ένα μικρό ποσοστό παιδιών αποτυπώνει τα συναισθήματα λεκτικά, μεταβαίνοντας σταδιακά στη **συναισθηματική αυτορρύθμιση** και εδραιώνοντας μία **αίσθηση του εαυτού τους**, να επεξηγήσουν, να αποκρύπτουν τα συναισθήματα τους και να τα διακρίνουν (Widen&Russell, 2008· Lewis, 1992· Sroufe, 1995), βασιζόμενοι στους εσωτερικευμένους κοινωνικούς κανόνες και νόρμες.

Στη σχολική ηλικία των 4 έως 5 ετών παιδιά έχοντας αποκτήσει στο έπακρο την «**ενσυναίσθηση**» (Παρασκευόπουλος, 2005), αναπτύσσουν την **εσωτερίκευση** και την ανάπτυξη της **κοινωνικής**

συμβάλλοντας στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Παππά, 2013· Παρασκευόπουλος, 2005· Australian Psychological Society, 2012)

⁵ Σύμφωνα με το Στράουφ (2000), υποστηρίζει ότι η περηφάνεια και η ενοχή κάνουν την εμφάνιση τους κατά την προσχολική περίοδο, ενώ η ντροπή κάνει την εμφάνιση της στη νηπιακή ηλικία. Η περηφάνια αφορά την απόκτηση εσωτερικών προτύπων συμπεριφοράς. Η ντροπή αποτελεί εξέλιξη της ενοχής, ενώ η «θετική αυτοαξιολόγηση» αποτελεί εξέλιξη της περηφάνιας.

⁶ Επιπλέον, καθώς το παιδί φθάνει στην ηλικία των 3 ετών διδάσκεται τον έλεγχο του θυμού και των επιθετικών συμπεριφορών κατά την παρουσία των ενηλίκων, ενώ δεν παρατηρείται το ίδιο όταν συναναστρέφεται με τους συνομηλίκους τους όπου ο έλεγχος συμπεριφοράς τους είναι σπάνιος (Παππά, 2013).

συνείδηση τους βοηθάει στο ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να ερμηνεύουν σωστά τις συμπεριφορές των άλλων, συντονίζοντας με τις δικές τους ενέργειες (Howes, 1987). Στο τέλος του 6^{ου} έτους, το παιδί προβαίνει σε μία **υποκειμενική και ποιοτική αξιολόγηση του εαυτού του**, καθώς μπορεί να κατονομάζει τα δευτερογενή συναισθήματα και σύνθετες καταστάσεις (π.χ. ζήλια, περηφάνια, αμηχανία), ενώ μπορούν να αισθάνονται όπως οι ενήλικοι (Παππά, 2013), δημιουργώντας μία αποδοτικότερη εκφραστική επικοινωνία με τους άλλους (Fabes et al., 2006)⁷.

➤ Μέση παιδική ηλικία (6-11 ετών)

Σύμφωνα με τη *μέση παιδική ηλικία*, τα συναισθήματα των παιδιών έχουν λιγότερο εγωκεντρικό χαρακτήρα. Σε αυτή τη φάση, τα συναισθήματα παίζουν καταλυτικό ρόλο για το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και η συμπεριφορά τους οικοδομείται μέσα από την παρατήρηση και την κατανόηση αυτού που συμβαίνει στους άλλους (Παππά, 2013). Αυτού του είδους η συναισθηματική ανταπόκριση ονομάζεται «**συμβολική συναισθηματική ανταπόκριση**» και αποτυπώνεται με διαφορετικές μορφές όπως η ενσυναίσθηση και η γένεση της συμπόνιας (Strayer&Eisenberg, 1987).

Σημειώνεται ότι, οι αυξανόμενες γλωσσικές δεξιότητες αυτής της ηλικίας, επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας για **αυτοέλεγχο και ρύθμιση των συναισθημάτων**, καθώς τα παιδιά είναι σε θέση να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους γίνεται με βάση τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες. Δίνουν μεγάλη έμφαση στη δημιουργία της εικόνας τους και στην κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Παρασκευόπουλος, 1985 · Saarni, 1992), προσπαθώντας να αποκρύψουν αρνητικά συναισθήματα και προτίμηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με το φύλο (Παρασκευόπουλος, 1985· Χατζηχρήστου, 2011β)⁸, την ηλικία αλλά και με το συγγενικό και συναισθηματικό δεσμό (Strayer, 1993). ⁹Τα παιδιά, στη φάση αυτή, προσπαθούν να

⁷Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο τα παιδιά αυτής της ηλικίας, να μειονεκτούν σε σχέση με τους ενήλικες στην αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων που εκφράζονται από άλλα άτομα (Fabes, Eisenberg, Eisenbud, 1993).

⁸ Τα αγόρια δημιουργούν κυρίως εκτεταμένες ομάδες, σαφή διαχωρισμό των ρόλων και άμεσο ανταγωνισμό μεταξύ τους (Feldman, 2011), ενώ τα κορίτσια τείνουν να δημιουργούν στενότερες και οικείες σχέσεις, χωρίς ιεραρχία και έμφαση στον διάλογο, στην αλληλοβοήθεια κ.ά. (Rose-Krasnor, 1997)

⁹Για παράδειγμα όταν βρίσκονται με τους φίλους τους δεν εκδηλώνουν τα αρνητικά τους συναισθήματα γιατί πιστεύουν ότι θα γίνουν αντικείμενο χλευασμού ή απόρριψης (Παρασκευόπουλος, 1985). Μπορούν να εκφράσουν με πιο έμμεσο τρόπο τα αρνητικά τους συναισθήματα στη μητέρα σε σχέση με το πατέρα τους όπου η συναισθηματική του ανταπόκριση είναι διαφορετική (Παππά, 2013· Παρασκευόπουλος, 2005:38).

ελέγχουν την αμηχανία που προκύπτει από την κριτική των συνομηλίκων τους, χρησιμοποιώντας τη λογική αντί το συναίσθημα (Gottman, 2015· Saarni, 2011).

Ειδικότερα, ως την ύστερη παιδική ηλικία, τα παιδιά εκδηλώνουν την **ενσυναίσθηση** και τη συμπόνια σε αυτό που αισθάνονται τα άτομα από το κοντινό τους περιβάλλον ενώ λίγο αργότερα, τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για άτομα που δεν προέρχονται από το στενό τους περιβάλλον (π.χ. φτωχοί) (Παππά, 2013· Fabes, et. al.,¹⁰

➤ Εφηβική ηλικία (12-18 ετών)

Σε αυτή την ηλικία παρατηρείται και η μεγαλύτερη αναπτυξιακή διαταραχή του συναισθήματος (Lerner & Calabos, 1998). Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από κυκλοθυμία και τάσεις θυμού, καθώς οι αλλαγές και η στρεσογόνος κατάσταση που βιώνουν σε αυτή την περίοδο, τους παρακινεί στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων. Αυτό όμως δεν είναι και η αποδεκτή άποψη (Steinberg & Morris, 2001). Οι έφηβοι είναι ικανοί να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, ενώ έχουν αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη που τους βοηθάει να ερμηνεύσουν κάποιες καταστάσεις. Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες, οι έφηβοι επιδιώκουν να συνάπτουν σχέσεις με τους συνομήλικους και όχι με τους γονείς καθώς δεν επιθυμούν ακόμη τη συναισθηματική υποστήριξη των τελευταίων (Zeman & Shipman, 1997). Βρίσκονται στη περίοδο **αυτοεπίγνωσης και**

¹⁰. Σε αυτό σημείο, αξίζει να αναφερθεί, ότι τα παιδιά είναι σε θέση να διαχειρίζονται τον τόπο, τον τρόπο και τον χρόνο εμφάνισης ενός συναισθήματος, όπως επίσης και τους ατόμους με τους οποίους θα μοιραστεί τις ιδέες και τις σκέψεις τους, αναφορικά με τη συναισθηματική τους κατάσταση (Saarni, 2011). Ετσι, στην ηλικία των 6-7 ετών κατανοούν ότι μπορεί να βιώνουν δύο συναισθήματα ταυτόχρονα, ενώ στην ηλικία των 10 ετών είναι σε θέση να νιώσουν παράλληλα και συναισθήματα που έχουν αντίθετο νόημα (Παρασκευόπουλος, 2005). Σε αυτή την περίοδο τα παιδιά εμφανίζουν συναισθήματα αυτοσυνειδησίας καθώς εάν διακριθούν σε κάποιο σημαντικό τομέα της ζωής του, όπως μαθήματα, κοινωνικές σχέσεις, αθλήματα, αισθάνονται περηφάνια, ενώ στην αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται συναισθήματα ντροπής και ενοχής (Ferguson & Stegge, 1998). Κατά τη μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών) τα παιδιά κατανοούν και περιγράφουν τα αίτια ύπαρξης δευτερογενών και πολύπλοκων συναισθημάτων, όπως η περηφάνια ή η ενοχή (αμηχανία) (Colle & Del Giudice, 2011· Griffin, 1995), αλλά και ότι οι σκέψεις και οι εμπειρίες του παρελθόντος μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα τους στο παρόν (Gnepp & Hess, 1986· Thompson, 1991). 1993

αυτοσυνειδησίας η οποία σχετίζεται με τα συναισθήματα άγχους και ανεπάρκειας τα οποία, εάν καταφέρουν να αντιμετωπίσουν, θα αποφύγουν μελλοντικές αγχώδεις διαταραχές(Παππά, 2013).¹¹

Συνοπτικά, η συναισθηματική ανάπτυξη από τη πρώιμη παιδική ηλικία επηρεάζει ολόκληρη τη ζωή, καθώς το παιδί αποκτά σταδιακά πιο εκλεπτυσμένα συναισθηματικά εργαλεία. Η εκτεταμένη επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συντελούν σημαντικά στην εξέλιξη της δυνατότητας αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Αν τα παιδιά καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη τα πρώτα χρόνια, θα μάθουν πώς να ελέγχουν τα γεγονότα της ζωής τους και πώς να διατηρήσουν τις κοινωνικές σχέσεις(Saarniet al., 2006 Denham, 2007).

1.1.3. Συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια

Η κοινωνική και η συναισθηματική επάρκεια αξιολογούν την επίγνωση συναισθηματικής κατάστασης ενός ατόμου και τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων των άλλων σε σχέση με τις προκλήσεις του πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και την επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων που τους βοηθάει να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, την κατανόηση των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων, την αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων, χτίζοντας ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις, μέσω των στρατηγικών αυτορρύθμισης δυσάρεστων συναισθημάτων(Θεοδοσάκης, 2011:14). Το ίδιο συμβαίνει και όταν παιδί κατέχει τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια σε ύψιστο βαθμό καθώς τον βοηθάει στη μάθηση, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στην επίλυση των προβλημάτων ή στη προσαρμογή των νέων

¹¹Όσον αφορά τη συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να αισθάνονται μοναξιά, κοινωνικό αποκλεισμό και απομόνωση, λόγω του ότι δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες (Koenig & Faigeles, 1995). Μετά την ολοκλήρωση των 11 ετών εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα του φόβου που σχετίζεται με ενδεχόμενες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον ή εκδηλώνουν την ανάγκη για εξεύρεση νέων φίλων (Herbert, 1996).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Gould, Greenberg, Velting & Shaffer (2003) που καταλήγει ότι, τα κορίτσια εκδηλώνουν με πιο εύκολο τρόπο τα συναισθήματα τους σε σύγκριση με τα αγόρια που κρατάνε μια πιο αμυντική στάση όσον αφορά την έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, οι έφηβοι αντιμετωπίζουν την αυτονομία, που σχετίζεται με την ικανότητα να δρουν μόνοι τους χωρίς την καθοδήγηση των γονιών τους. Σε αυτή την περίπτωση, παρατηρείται το φαινόμενο της «συναισθηματικής αυτονομίας», όπου τα συναισθήματα τους δεν συμπίπτουν με των γονιών τους και αυτό συχνά τους οδηγεί στο να αποκρύπτουν κάποια συναισθήματα από τους γονείς τους.

εξελικτικών σταδίων (Elias, Zins et al., 1997· Landy, 2005· Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Σε αντίθετη πλευρά, η έλλειψη της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας συνδέεται με την εμφάνιση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (Goleman, 1995).

Στη σύγχρονη εποχή καινοτόμες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη νοημοσύνη έχουν προκαλέσει μεταβολές στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να δίνουν έμφαση σε μία νέα κατηγορία ικανοτήτων που αποτελούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, που θα αναφερθούμε στη συνέχεια, αποτελώντας συνολικά μία ευρύτερη έννοια από εκείνη της συναισθηματικής επάρκειας του ατόμου.

1. 2 Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογική οριοθέτηση και σύντομη ιστορική αναδρομή.

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πλέον ιδιαίτερα δημοφιλής τα τελευταία χρόνια τόσο στο επιστημονικό πεδίο όσο και στο ευρύ κοινό. Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να απέκτησε φήμη τη δεκαετία του 1990 με τον Goleman, ωστόσο η διαμόρφωση της προϋπήρχε (Πλατσίδου, 2010:22).

Η συναισθηματική νοημοσύνη πρόκειται για μία εννοιολογική κατασκευή που έχει τη ρίζα της στην κοινωνική νοημοσύνη, όπου εισήγαγε πρώτος ο Thorndike το 1920. Σύμφωνα με τον Thorndike ως πρόδρομος της περιγραφής της συναισθηματικής νοημοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις, όρισε τη κοινωνική νοημοσύνη ως *«η ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει και να καθοδηγεί τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, ώστε να ενεργούν με σοφία και σύνεση τις ανθρώπινες σχέσεις»* (βλ. Thorndike, 1920:227-235· Thorndike & Stein, 1937· Wong & Law, 2002 :245· Petridis et al., 2004). Αργότερα, οι Mos, Hunt, Omwake και Ronning το 1927 συνέδεσαν την κοινωνική νοημοσύνη με το να έχει κανείς καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Το 1933 πραγματοποιήθηκε από το Vernon μια πιο εκτενέστερη περιγραφή της κοινωνικής νοημοσύνης, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες για διάφορα ζητήματα που αφορούν την κοινωνία αλλά και να δείχνει ευαισθησία στα κοινωνικά προβλήματα και να μπορεί να

αντιλαμβάνεται τις προδιαθέσεις των ανθρώπων για τους οποίους δεν κατέχει μία ολοκληρωμένη εικόνα. Περίπου κατά την ίδια χρονική περίοδο, ο D. Wechsler (1940, 1943), επηρεαζόμενος από τον Thorndike, έδωσε τη κοινωνική διάσταση στην ευρύτερη έννοια της νοημοσύνης κάνοντας αναφορά στα πνευματικά και μη-διανοητικά στοιχεία στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρώντας τα ως το πρωταρχικό σημάδι επιτυχίας στη ζωή (Goleman, 1995). Στο αντίστοιχο μονοπάτι, τη δεκαετία του '50, κινήθηκε ο Abraham Maslow, ο οποίος επισήμανε για τους ανθρώπους τρόπους ενδυνάμωσης των συναισθηματικών, φυσικών και πνευματικών ικανοτήτων τους (Cherniss, 2000). Τη δεκαετία του '60, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε ως «μόδα» στη λογοτεχνική κριτική (VanGhent, 1961) και στη ψυχιατρική (Leuner, 1966, όπως αναφ. στο Mayer, Salovey & Carouso, 2004), ενώ τη δεκαετία του 1980, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στον ακαδημαϊκό χώρο, από τον Αμερικανό μεταπτυχιακό φοιτητή, τον Wayne Leon Payne, στον τίτλο της μη δημοσιευμένης διδακτορικής διατριβής του: «A study of emotion: developing emotional intelligence» (Payne, 1985:165).

Ο Gardner (1983:50-58) στο βιβλίο του διατύπωσε τη πρωτοποριακή *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*, διακρίνοντας επτά είδη νοημοσύνης: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη χωροαντιληπτική, τη μουσική, τη σωματική-κινησθητική, τη διαπροσωπική και τη ενδοπροσωπική, με τις δύο τελευταίες να συνιστούν τη «συναισθηματική νοημοσύνη» (Goleman, 1997)¹². Μεγάλη δημοτικότητα απέκτησε η δημοσίευση του πρώτου βιβλίου του Goleman το 1995, από το περιοδικό «Time» που περιέγραψε τη συναισθηματική νοημοσύνη, στηρίζοντας στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), όπου στον πρώτο ορισμό, σύμφωνα με τον Pool (1997), δόθηκε έμφαση στην αυτογνωσία, στην ενσυναίσθηση και τον σωστό χειρισμό των συναισθημάτων, ενώ λίγο αργότερα επεκτάθηκε ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης και συμπεριλήφθηκαν τα κίνητρα και οι κοινωνικές δεξιότητες, ορίζοντας ως *«η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα και των άλλων και να μπορεί να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματα του και τις διαπροσωπικές σχέσεις»* (Goleman, 1998:317-2011). Μετά το Goleman (1995),

¹² Η διαπροσωπική νοημοσύνη έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις διαθέσεις, τα αισθήματα και τις προθέσεις των άλλων ατόμων και να επιτυγχάνουν καλή συνεργασία με τους άλλους (Πλατσίδου, 2010).

Αντίθετα, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να διαισθάνεται αυτά που νιώθει για τον εαυτό του, δημιουργώντας ένα γνήσιο πρότυπο του εαυτού του, αντλώντας στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να δρα με βάση αυτή τη γνώση (Goleman, 1995). Πρόσφατα, προστέθηκε από τον Gardner (2000) και ένα όγδοο είδος νοημοσύνης, η νατουραλιστική.

πολυάριθμες μελέτες ασχολήθηκαν και με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και κατά πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίζουν στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική ζωή πέραν της διανοητικής νοημοσύνης (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008· Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004· Songetal., 2010· Stottlemayer, 2002).

Σε αντίθεση με τη εκλαϊκευμένη θέση του Goleman, τη δεκαετία του '90, ο Mayer και οι συνεργάτες του που έγιναν γνωστοί για την ακαδημαϊκή και ερευνητική τους δραστηριότητα έδωσαν μια πιο εξειδικευμένη περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης *«συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του και να προβληματιστεί, ρυθμίζοντας τα συναισθήματα έτσι ώστε να προάγουν τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη»* (Mayer & Salovey, 1990:189· 1993:433· 1997:5).

Το 1997 ο BarOn παρουσίασε μια θεωρία για τον προσδιορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης όπου υποστήριξε ότι αποτελεί *«μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις»* (Bar-On, 1997) και εισήγαγε τον όρο EQ (Emotional Quotient) σε αντιδιαστολή με το IQ (Intelligent Quotient) (Bar-On R. & Parker J., 2000).

Σύμφωνα με τους Cooper και συνεργάτες του Sawaf (1997) & Orioli (2005) ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίστηκε *«η ικανότητα να μάθουμε να διαισθανόμαστε, να κατανοούμε και να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά τα συναισθήματα μας ως πηγή ενέργειας, δημιουργικότητας και επιρροής τόσο του εαυτού μας όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω μας»*.

Ένας πιο πρόσφατος και σύγχρονος ορισμός δόθηκε από τον Στάινερ (2006) παρομοιάζοντας την συναισθηματική νοημοσύνη ως συναισθηματικός αλφαριθμητισμός ή συναισθηματική εγγραμματοσύνη (emotionalliteracy) που σύμφωνα με τον ίδιο *«η συναισθηματική νοημοσύνη παρομοιάζεται με ένα αλφαριθμητάρι συναισθημάτων, που η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει πολλά κοινά στοιχεία με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας»* (Παππά, 2013:135)

Σύμφωνα με τη ποικιλομορφία των παραπάνω ορισμών δεν υπάρχει ομοφωνία για το καθορισμό της έννοιας μέσα από τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί για την ερμηνεία της (βλ. Baron & Parker, 2000a; Daus & Ashkanasy, 2005; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002), καθώς περιλαμβάνουν διαστάσεις όπως: δυνατότητες, ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, προδιαθέσεις, κ.ά., που διαφέρουν τόσο ως προς το πλήθος όσο και ως προς το είδος τους και μπορούν να μελετηθούν και από άλλες περιοχές έρευνας (Πλατσίδου, 2010). Επίσης, δεν υπάρχει καμία συμφωνία από τους ερευνητές όσον αφορά τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της (βλ. Πλατσίδου, 2004; Spector, 2005). Με βάση τα στοιχεία αυτά, υπάρχει ακόμη η επιφύλαξη των Kaufman & Kaufman (2001), για το εάν η θεωρία έχει ωριμάσει αρκετά για την εφαρμογή της για κλινικούς, εργασιακούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Στη συνέχεια θα γίνει μία ταξινόμηση των μοντέλων σε εννοιολογικές κατηγορίες και μια περιγραφή των χαρακτηριστικών της καθεμιάς, καθώς και οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τρόποι μέτρησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Πολλές από τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για να επεξηγήσουν την συναισθηματική νοημοσύνη, την ορίζουν ως μία ποικιλόμορφη έννοια η οποία περιλαμβάνει διάφορα φυσιολογικά χαρακτηριστικά και αναφέρεται σε διάφορες πτυχές του ανθρώπου (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά).

Μια πιο διευρυμένη ταξινόμηση των θεωρητικών μοντέλων πραγματοποιήθηκε σε δύο κατηγορίες: (α) *Μοντέλα ικανότητας*. Η συγκεκριμένη κατηγορία που αποτελεί μικρή περιγραφή στη πρώτη κατηγορία, αφορά τα μοντέλα του Mayer, Salovey & Caruso. Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών», όπου τα συναισθήματα καθοδηγούν τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, (β) *Μικτά μοντέλα*: Η συγκεκριμένη ταξινόμηση συσχετίζεται με τη περιγραφή των δύο τελευταίων κατηγοριών. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζει ένα φάσμα από μη γνωστικές-συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες

προσαρμογής (Bar-On, 2000), χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα (Petrides & Furnham, 2000), οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσής τους στο εκάστοτε πεδίο ενασχόλησης (Goleman, 1998).

Συχνά οι θεωρίες διαφέρουν και ως προς τον τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς στηρίζεται πάνω σε ποίκιλα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ) που εφαρμόζονται όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και σε πιο εκλαϊκευμένο. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο των ψυχομετρικών εργαλείων, οι σημαντικότεροι τρόποι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες, (Πλατσίδου, 2010): (α) *Αυτοαναφορές*. Είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και των συναισθηματικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με αυτή (Πλατσίδου, 2010). Εκφραστής αυτής της κατηγορίας είναι ο Bar-On (2000), με την κατασκευή του εργαλείου του Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i) (1997, 2002)¹³, (β) *Αναφορές άλλων (360-degree tests ή ετεροαναφορές)*. Αυτός ο τρόπος της μέτρησης αφορά την αντίληψη που έχουν κάποια πρόσωπα για την συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου (Πλατσίδου, 2010). Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman χρησιμοποιείται το Emotional Competence Inventory 360 (ECL 360) (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000)¹⁴, (γ) *Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων*. Αυτός ο τρόπος μέτρησης εκτιμάει τις γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2010). Το εργαλείο που κατασκεύασαν για τη συγκεκριμένη κατηγορία ο Mayer και οι συνεργάτες του είναι το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)¹⁵, βασισμένο στο θεωρητικό τους μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

¹³ Αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που εμπεριέχει 133 ερωτήσεις όπου το κάθε άτομο δηλώνει αυτό που τον εκφράζει περισσότερο. Πραγματοποιείται μία συνολική βαθμολόγηση αλλά και μία ξεχωριστή για καθεμία από τις 5 επιμέρους κλίμακες.

¹⁴ Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών εξετάζει τη μέτρηση των συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ατόμου που έχουν σχέση με την εργασιακή του απόδοση σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, προσφέροντας πληροφορίες για να βελτιώσει τις περιοχές με χαμηλή συναισθηματική επάρκεια.

¹⁵ Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τους τέσσερις κλάδους (Παππά, 2013). Η διάκριση των δύο κλάδων βασίζεται σε δύο δείκτες. Ο πρώτος κάνει αναφορά στη *βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη*, περιλαμβάνοντας υποκλίμακες της *αντίληψης και αφομοίωσης των συναισθημάτων* (Πλατσίδου, 2010). Ο δεύτερος αφορά τη *στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη*, περιλαμβάνοντας υποκλίμακες όπως *κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων* (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005). Τα αρχικά τεστ (MEIS) του Mayer et al. απευθύνονταν σε ενήλικες, όμως μεταγενέστερα απευθύνονταν σε παιδιά και εφήβους (10-18 ετών). Αντίθετα, το πιο πρόσφατο test (MSCEIT-YV-R) χρησιμοποιείται για ακαδημαϊκούς σκοπούς (Πλατσίδου, 2010) και έχει μεταφραστεί και στην ελληνική γλώσσα (Kafetsios, 2004· Καφέτσιος & Πετράτου, 2005).

Η ύπαρξη ποικίλων μοντέλων που αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Αντιθέτως, δίνει συμπληρωματικό χαρακτήρα καθώς προσπαθεί να δώσει έμφαση και να καθρεφτίσει διαφορετικές εκφάνσεις στην ερμηνεία αυτής της έννοιας (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000. Warwick & Nettelbeck, 2004. Platsidou 2010:103).

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στα τρία κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα, (Spielberger, 2004) καθώς θα αναλυθούν και οι διαστάσεις που χαρακτηρίζει το κάθε μοντέλο, βάσει συνοπτικής ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας.

1.2.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μία γνωστική ικανότητα

Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso αναφέρεται σε μία συναισθηματική νοημοσύνη που είναι ένα είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστικές ικανότητες αλλά και ικανότητες που εμπερικλείουν το συναισθηματικό κομμάτι. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες αφορούν ή τροφοδοτούνται από συναισθήματα, καθοδηγώντας κάποιον να βρει νόημα και να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον (Παππά, 2013: Mayer 2008 et al., 2008).

Οι Mayer, Salovey & Caruso κατασκεύασαν ένα μοντέλο που περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους ικανοτήτων σε ιεραρχική δομή, αναφερόμενοι σε συναισθήματα.: (α) την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να διαισθάνεται με φυσικό τρόπο τα ιδιωτικά του συναισθήματα και των άλλων μέσω των εκφράσεων του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τα δημιουργήματα καλλιτεχνικής φύσεως κλπ. (Παππά, 2013), (β) τη συναισθηματική διευκόλυνση στο τρόπο σκέψης. Πρόκειται για την ικανότητα που έχει κάποιος να αφομοιώνει ή να ενσωματώνει τα κατάλληλα συναισθήματα στο τρόπο σκέψης και να διαλογίζεται με βάση αυτά ή αλλιώς η ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών και επίλυση προβλημάτων (Παππά, 2013: 120 Πλιατσίδου, 2010), (γ) τη κατανόηση του συναισθήματος. Αφορά την ικανότητα που έχει κάποιος να κατανοεί και να ανακαλύπτει τα συναισθήματα, δημιουργώντας μία αρχή αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων (Πλιατσίδου, 2010), (δ) τη διαχείριση των συναισθημάτων. Κάνει αναφορά στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τόσο τα ιδιωτικά του

συναισθήματα όσο και των άλλων ανθρώπων ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται παραγωγικά συναισθήματα όπως φόβος, ανησυχία, θυμός και θλίψη (Mayer & Salovey, 1997· Πλιατσίδου, 2010· Παππά, 2013:121).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο Mayer και οι συνεργάτες του, δεν δίνουν βαρύτητα στο πρακτικό κομμάτι της θεωρίας, σε σύγκριση με άλλους ερευνητές, που έδωσαν έμφαση σε κλάδους της εκπαίδευσης και του εργασιακού χώρου (Caruso & Salovey, 2004· Caruso & Wolf, 2001).

1.2.2 Το μοντέλο του Bar-On: Η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη

Το μοντέλο του Bar-On ανήκει στην κατηγορία των μικτών μοντέλων και ασχολείται με τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Πρόκειται για μία σειρά μη γνωστικών δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αφορά την ικανότητα κάποιου να σχετίζεται με τους άλλους και να μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα άμεσα ερεθίσματα του περιβάλλοντος υπό το πρίσμα των απαιτήσεων (Bar-On, 1997:14· Bar-On, 2000: 373· 2006).

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1997) για τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, οι δεξιότητες μπορούν να διακριθούν σε πέντε κατηγορίες ικανοτήτων: (α) στις ενδοπροσωπικές ικανότητες που αφορά τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, τη διεκδικητική συμπεριφορά, τον αυτοσεβασμό, την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, την ανεξαρτησία, (β) στις διαπροσωπικές ικανότητες που αφορά την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική υπευθυνότητα (γ) στην ικανότητα προσαρμογής που αφορά την ανοχή στο άγχος, στον έλεγχο παρορμήσεων, (δ) στη διαχείριση του άγχους που αφορά τον έλεγχο της υποκειμενικής και αντικειμενικής κατάστασης και καταλήγει, (ε) σε μία γενική διάθεση, πλημμυρισμένοι από θετικά συναισθήματα ευτυχίας και αισιοδοξίας ακόμη και στις πιο δύσκολες περιστάσεις. Σε μία αναθεώρηση του (Bar-On, 2000) οι παραπάνω κατηγορίες μπορεί να διακριθούν και σε τρεις κατηγορίες: τις (α) βασικές που αφορά τις συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες, τις υποστηρικτικές που αφορά την ενίσχυση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων και τις (β) επακόλουθες ικανότητες που αφορά τα αποτελέσματα από τις συναισθηματικές αντιδράσεις και δεξιότητες. Όσον αφορά την τελευταία κατηγορία που αφορά τη (γ) γενική διάθεση λειτουργεί περισσότερο ως μέσο και όχι τόσο ως βασική κατηγορία ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τον Bar-On (2006) η συναισθηματική νοημοσύνη εξελίσσεται και κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για εκπαίδευση. Εφαρμόζεται στο χώρο της εργασίας αλλά και της εκπαίδευσης, καθώς και σε πολλά προγράμματα εκπαίδευσης για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 2006). Ωστόσο, υπάρχουν και οι επικριτές που υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει όχι μόνο χαρακτηριστικά προσωπικότητας αλλά ότι πρόκειται για μία ανακατασκευή εννοιών, όπου κάποια ήδη γνωστά χαρακτηριστικά προσωπικότητας είχαν μετονομαστεί (Daviesetal., 1998· Matthewsetal., 2004· Mayeretal., 2000b, 2008).

1.2.3Το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με μία ερμηνεία τουDanielGoleman (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε μία ποικιλία ικανοτήτων, δεξιοτήτων, χαρακτηριστικών που καθοδηγούν το άτομο να συμπεριφέρεται ως ηγέτης. Στην αρχική του έκδοση (Goleman, 1995), το μοντέλο αποτελούνταν από 5 συστάδες που αφορούσαν γενικές συναισθηματικές ικανότητες και η καθεμία αντιστοιχούσε σε πέντε συναισθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι πέντε διαστάσειςκατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: α) στις **προσωπικές ικανότητες**, οι οποίεςαφορούν τον τρόπο χειρισμού του εαυτού μας και β) στις **κοινωνικές ικανότητες**, οι οποίες αφορούν τη διαχείρισητων σχέσεων. Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση (Goleman, 1997, 1998), αργότερα από τους Boyatzis, Goleman & Rhee(2000) περιγράφει 5 διαστάσεις ικανοτήτων και περιλαμβάνουν 25 συναισθηματικές δεξιότητες (Πλατσίδου, 2010: 19-22), οι οποίοι είναι ο τομέας της *αυτεπίγνωσης*, της *αυτοδιαχείρισης*, των *κινήτρων συμπεριφορών*, της *κοινωνικής επίγνωσης* και της *διαχείρισης των σχέσεων*.

Η κριτική που δέχτηκε το μοντέλο του Goleman παρομοιάζεται με το μοντέλο του Bar-On. Στα συγκεκριμένα μοντέλα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται περισσότερο με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και δεν αντιμετωπίζεται ως μία ανεξάρτητη έννοια (Daviesetall., 1998·Mayeretal., 1999, 2008·McGrae 2000). Επιπλέον, το μοντέλο του Goleman δίνει έμφαση στη πρακτική εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εργασιακό χώρο παραμερίζοντας την ακαδημαϊκή έρευνα (Πλατσίδου, 2010).

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), για να μπορέσουν τα άτομα να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματά τους έξυπνα, πρέπει να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες συναισθηματικής

νοημοσύνης που αφορούν δύο ευρύτερες κατηγορίες, την **προσωπική ικανότητα** και την **κοινωνική ικανότητα**, σε τέσσερις υποκατηγορίες που περικλείουν συνολικά 20 δεξιότητες (αντί των αρχικών 25): **1) η αυτοεπίγνωση** που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για επίγνωση των στόχων και των συναισθημάτων τους, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση **2) η αυτορρύθμιση** η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες για αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία αλλά και κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στις μεταβαλλόμενες και πιεστικές συνθήκες **3) η κοινωνική ενημερότητα** που πρόκειται για την ενσυναίσθηση του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των γύρω του, να κατανοεί τις ανάγκες των άλλων, να ενισχύει τις ικανότητες των άλλων, επιδεικνύοντας ευαισθησία σε ανθρώπους με διαφορετικότητα, δεδομένου ότι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας και των κοινωνικών δικτύων (Παππά:122) **4) οι κοινωνικές δεξιότητες** αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου για άσκηση ηγεσίας μέσω της επιρροής και έμπνευσης για ένα κοινό όραμα, ανάγκη για αλλαγή, επικοινωνία, επίλυση απαιτητικών καταστάσεων στην ομάδα, καλλιέργεια διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων, ομαδική εργασία και ανάπτυξη ικανοτήτων άλλων ατόμων με εποικοδομητικό τρόπο (Goleman, 2011)¹⁶.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, για να του αποδοθεί ο τίτλος «συναισθηματικά νοήμων άνθρωπος» χαρακτηρίζεται αρχικά από επίγνωση των συναισθημάτων του και των αλλαγών των συναισθημάτων αυτών. Μπορεί να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του και να διακατέχεται από αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται υπό πιεστικές καταστάσεις. Διακατέχεται από ενσυναίσθηση, χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακές δεξιότητες, έχει δύναμη επιρροής και καθοδηγεί την ομάδα στην οποία ανήκει προς ένα υψηλότερο όραμα. Εν κατακλείδι, μπορεί να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τις ενδεχόμενες συγκρούσεις. Οι συναισθηματικές ικανότητες δεν προϋπάρχουν με τη γένεση κάποιου αλλά είναι δεξιότητες που χρειάζονται διδαχή και μάθηση για να εξελιχθούν και να πετύχουν το ύψιστο αγαθό που είναι η **συναισθηματική επάρκεια** (Goleman, 1995,1998).

¹⁶ Για εκτενέστερη αναφορά σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, βλ.: Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg

1.3.Εφαρμογή ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης

Οι πρακτικές εφαρμογές των μοντέλων και ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν άφησε ασυγκίνητο τόσο το χώρο της εργασίας όσο και το χώρο του σχολείου. Ο Goleman είναι ο πιο θερμός υποστηρικτής όσον αφορά την αντιστοιχία της συναισθηματικής νοημοσύνης με την απόδοση στο χώρο της εργασίας, του σχολείου αλλά και την προσωπική επιτυχία του καθενός (Goleman, 1995, 1998· Bar On, 2000· Brackett, Mayer & Warner, 2004· Boyatzis & McKee, 2002· Wong & Law, 2002· Kafetsios & Loumakou, 2007· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2011· Vasiou, 2014).

Η **αντίληψη των συναισθημάτων** τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους παίζει καταλυτικό ρόλο στη καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και ανάλογα με τη θετική ή αρνητική διάθεση, μπορεί να χρησιμοποιήσει τρόπους συμπεριφοράς που να βασίζονται στη καλή συνεργασία (Kafetsios, 2003β). Στην έρευνα των Kafetsios & Zampetakis (2008), βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται, σε προσωπικό επίπεδο, ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Επίσης, η **λειτουργική οργάνωση του συναισθήματος** συμβάλλει στην λήψη των αποφάσεων και έχει σχέση με τις ηγετικές δεξιότητες και την διαχείριση προσωπικού (Kafetsios, 2003β). Λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τη συναισθηματική εξουθένωση, τόσο από τη πλευρά του οργανισμού (χάσιμο πολλών ωρών ως συνέπεια κακής ψυχικής υγείας), όσο και από τη πλευρά του εργαζόμενου (διαπροσωπικές σχέσεις, στρες κ.ά), που συνήθως οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και στη χαμηλή αντίληψη της προσωπικής επίτευξης (Chan, 2006).

Η **ενσυναίσθηση** είναι η ικανότητα να βλέπει τα πράγματα μέσα από την οπτική του άλλου (Ciarocchi, Chan & Caputi, 2000), καθώς τα άτομα που ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν στο τι πρόκειται να προβούν οι άλλοι είχαν πιο θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή (Platsidou, 2010). Τα αισιόδοξα άτομα, σύμφωνα με τον Goleman (1998), συνήθως μένουν προσκολλημένοι στο στόχο τους, αγωνίζονται για την επιτυχία και θεωρούν τα εμπόδια ως το ξεκίνημα μιας νέας αρχής.

Επιπλέον, η **κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων** βοηθάει κάποιον να συνειδητοποιήσει ότι τα ιδιωτικά συναισθήματα σε συνδυασμό με τις επιμέρους καταστάσεις λειτουργούν ως κίνητρα για την επίτευξη στόχων στα εργασιακά πλαίσια, ενώ η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας για να εκτιμήσουν οι εργαζόμενοι εάν είναι αυτο-αποτελεσματικοί, εάν νιώθουν επαγγελματική εξουθένωση και πότε να χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (BarOn et al., 2000· Kafetsios, 2003· Nikolaou & Tsaousis, 2002· Chan, 2004· Platsidou, 2010).

Παρόλο, που ο αριθμός των ερευνών για την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένος, σε μία έρευνα των Gursimek et.al. (2008), που αφορά 200 εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αποτελώντας ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού-διδακτικού τους προφίλ. Η συναισθηματική νοημοσύνη μαζί με τη κοινωνική νοημοσύνη αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, για αυτό και στη παρούσα έρευνα θα διαπραγματευτούμε κάποια ενδεικτικά αποδοτικά προγράμματα παρέμβασης που αφορούν την καλλιέργεια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και θα αναδείξουμε την αναγκαιότητα τους στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η σημασία της διδασκαλίας συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η εκπαίδευση των συναισθημάτων, βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας των μαθητών (Hargreaves, 2000, 2008· Schutz & Perkun, 2007) και παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη, στη κατάρτιση αλλά και στο μετασχηματισμό των ταυτοτήτων, των προσδοκιών και των αξιών των εκπαιδευτικών (Yin & Lee, 2011· Intrator, 2006· Intrator, 2006· Zembylas, 2003· Day & Lee, 2011· Schutz & Zembylas, 2009· Yoo & Carter, 2017:41). Αυτό φαίνεται άλλωστε και από μελέτες αναφορικά με τη σημασία της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο (Haynes, 2007· McCown et al., 2007· Perry & Ball, 2007) και με προτάσεις σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών προς αυτή την εξέλιξη (Sutton & Wheatley, 2003).¹⁷

Ένα ερώτημα που τίθεται στην εκπαιδευτική ψυχολογία, είναι εάν τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια διαχωρίζονται από τη διαδικασία της μάθησης. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της θετικής προσαρμογής των παιδιών (Lewis & Haviland-Jones, 2000). Για παράδειγμα, τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση και μάθηση των παιδιών (Gumora & Arsenio, 2002· Pekrun, Elliot & Maier, 2009), εφόσον μπορούν να κατευθύνουν την προσοχή και τη λειτουργία γνωστικών διαδικασιών, όπως είναι η εστίαση της προσοχής (Pekrun et al., 2002· Meinhardt & Pekrun, 2003· Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012).

¹⁷ Αξίζει να αναφερθεί ότι οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 1993· Goleman, 2011· Gottman, 2011) ανέδειξαν και άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου, όπως η συναισθηματική, που μέχρι τότε δεν δίνονταν ιδιαίτερη αξία στα σχολεία. Διαμόρφωσαν νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και αναγνώρισαν το κεντρικό ρόλο που μπορούν να παίζουν τα συναισθήματα στη μάθηση

Έχει αποδειχθεί από νεότερες έρευνες ότι τα σχολεία θεωρούνται ένα ιδανικό περιβάλλον για να εφαρμοστούν ευέλικτα παρεμβατικά προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001· World Health Organization, 1990· Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν θα πρέπει να αποτελεί για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς ως επιφορτούμενη εργασία, αλλά ένα απαραίτητο εργαλείο για τη διευκόλυνση της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Μέσα από τη διδασκαλία κατάλληλων δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να πειραματιστούν με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Stein & Wang, 1988· Guskey, 1988), να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις (Joshith, V. P, 2012) και τους δίνονται κίνητρα βελτίωσης (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην αυτο-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1986· Ghanizadeh, A., & Moafian, F., 2010)¹⁸, στη προώθηση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Cohen, 2006) και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών διδασκαλίας-εκμάθησης (Vesely, Saklofske, & Leschied, 2013· Meyer & Turner, 2006, Perry, Donohue, & Weinstein, 2007). Αξίζει να αναφερθεί, ότι η διδασκαλία κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν στοχεύει μόνο στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά συγχρόνως λειτουργεί και ως προβλεπτικός παράγοντας εμφάνισης και εσωτερικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. αλκοόλ, χρήση ουσιών, κατάθλιψη κ.ά) και συναισθήματος σε μεγαλύτερες ηλικίες (Durlak & Wells, 1997· Elias, Arnold, & Hussey 2002· Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003· Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της ΣΝ στο σχολείο που αποτελεί ο κατεξοχήν χώρος μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών αναδεικνύεται και μέσα από διάφορα ευρήματα σχετικών ερευνών που προωθώντας προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν βελτιωμένες προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, αποδοχή μεταξύ των συνομηλίκων, περιορισμένα ψυχικά προβλήματα (Durlak & Wells, 1997· Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001· Horowitz & Garber, 2006) και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και υψηλότερες ακαδημαϊκές βαθμολογίες (Durlak & Weissberg 2005, όπως αναφ. στο Cherniss, Extein, Goleman, Weissberg 2006, 239-245· Henrich, Brown, & Aber, 1999). Για αυτό, τα προγράμματα που θα χρησιμοποιηθούν για τη καλλιέργεια της ΣΝ, θα πρέπει κάποια να εστιάζουν

¹⁸ Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένας συνδυασμός κατόχων δεξιοτήτων κάποιου αλλά και κριτικής ικανότητας του καθενός (Bandura, 1986:391).

στις κοινωνικές δεξιότητες και κάποια στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και σε ζητήματα ηθικής και υγείας (Zins et al., 2007).

Εν κατακλείδι, το καθήκον της διδασκαλίας και εκμάθησης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων για τη δημιουργία ποιοτικών ανθρώπινων σχέσεων τόσο μέσω της γονεϊκής επίδρασης (Gottman, 2000· Alegre, 2012) όσο και μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, θεωρείται μία αναδυόμενη και σύνθετη διαδικασία (Seligson, M. & MacPhee, M., 2001), καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί ένα έμφυτο χαρακτηριστικό αλλά ηφαετηρία για τη δημιουργία των παραμέτρων της ΣΝ ξεκινά από τη πρώιμη παιδική ηλικία, αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας, συνδέεται με την ωριμότητα και έτσι μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί με το πέρασμα του χρόνου, μέσω της εξάσκησης και της αφοσίωσης (Goleman, 1995· 1998).

2.2. Βασικές δεξιότητες ΣΝ που καλλιεργούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Για να αποκτήσει ένα παιδί με τη πάροδο της ηλικίας τη συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή την ικανότητα να εκφράζει, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να αλληλεπιδρά με τους άλλους, θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις συναισθηματικές δεξιότητες, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης. Πολλοί θεωρητικοί έχουν αναφερθεί σε διάφορες λίστες κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που μπορούν να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και να καλλιεργηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Elias et al., 1997· Goleman, 2011), αλλά και εκτός προγράμματος του σχολείου (Elias et al., 1997).

Ο Elias και οι συνεργάτες προσπάθησαν να ορίσουν 27 αξίες-στάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις οποίες στη συνέχεια ταξινόμησαν σε μικρότερες κατηγορίες (π.χ. εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα, αυτοπειθαρχία, σεβασμός, ευγνωμοσύνη κ.α), καθορίζοντας σε πέντε ευρύτερες κατηγορίες: (1) *αυτο- γνώση*-τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται την αιτία βίωσης διαφορετικών συναισθημάτων, (2) *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*-τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται ψυχολογικές καταστάσεις (π.χ. άγχος, θυμός, κατάθλιψη) και να ελέγχουν επιθετικές συμπεριφορές, (3) *αυτο- παρατήρηση και απόδοση*- τα παιδιά να εξασκούνται στην εστίαση της ανάληψης εργασίας, μέσω της κατάλληλης ανατροφοδότησης (4) *ενσυναίσθηση*- τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τα συναισθήματα και τις διαφορετικές απόψεις των άλλων, ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση και αναπτύσσουν μηχανισμούς ανατροφοδότησης, (5) *κοινωνικές*

ικανότητες για τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων- τα παιδιά εξασκούνται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να συνεργάζονται ως μέλη μιας ομάδας, να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους, με δημιουργικό τρόπο, να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο και να πείθουν (Elias et al., 1997).

Στη συνέχεια, τα μοντέλα CASEL (Collaborative Advance Social and Emotional Learning) προσπάθησαν να διευρύνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ορίζοντας: την *ειρηνική επίλυση συγκρούσεων*, την *αποτελεσματική επικοινωνία*, την *ενσυναίσθηση*, το *συναισθηματικό αυτοέλεγχο*, την *έκφραση συναισθημάτων*, την *ικανότητα συνεργασίας*, το *χιούμορ*, την *αισιοδοξία*, την *αυτογνωσία* και την *ικανότητα σχεδιασμού και καθορισμού στόχων* (Elias & Weissberg, 2000).

ΗΤριλίβα και Ρούσση (2000) μιλούν για δεξιότητες *αυτοεπίγνωσης*, *ενόρασης*, *αισιοδοξίας*, *κινητοποίησης του εαυτού*, *ενσυναίσθησης* και *κοινωνικής προσφοράς*. Σε μία έρευνα που αφορά τους εν- ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές προκειμένου να περιοριστούν τα σημάδια εμφάνισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών δόθηκε έμφαση σε δεξιότητες όπως *αναγνώριση και προσδιορισμός συναισθημάτων*, *έκφραση συναισθημάτων*, *αξιολόγηση της συναισθηματικής έντασης* καθώς και σε μη λεκτικές δεξιότητες (Poulou, 2005 & 2008).

ΟGoleman(1995,1998,2011) επίσης προτείνει μια σειρά δεξιοτήτων όπως *αυτογνωσία*, *διαχείριση συναισθημάτων*, *ενσυναίσθηση*, *επικοινωνία*, *συνεργασία* και *επίλυση διαφορών*. Σύμφωνα με το Goleman (2011), οι βασικές δεξιότητες ΣΝ¹⁹ που διδάσκονται παιδιά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να αποκτηθούν κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία καθώς ο εγκέφαλος έχει μια ειδική ικανότητα για λήψη πληροφοριών και εκμάθησης νέων δεξιοτήτων σε αυτή την ηλικία (Παππά, 2013).

Συνοπτικά, η Denham και οι συνεργάτες της (2012) όρισαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε 4 μεγάλες κατηγορίες: την *κατανόηση συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων*, την *έκφραση συναισθημάτων*, τη *ρύθμιση*, *διαχείριση των συναισθημάτων* και της

¹⁹ Όπως αναφ. αναλυτικά στο βιβλίο του Daniel Goleman (2011), *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (σελ:441-442), μέσω της πηγής: *Self Science: The Subject is Me*, των Karen F. Stone και Harold Q. Dillehunt (Santa Monica: Goodyear Publishing Co., 1978).

συμπεριφοράς, και τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων που σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα (Denham, 2006a· Denham et al., 2012)²⁰.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κάθε ενιαία φάση της παιδικής ηλικίας σχετίζεται με ολόκληρη την ανάπτυξη του παιδιού, επομένως, είναι απαραίτητο οι ενήλικες να γνωρίζουν τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας του παιδιού, καθώς και τρόπους που θα λειτουργήσουν βοηθητικά ώστε το παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες (Paavola, LillaEvelin , 2017· Πούλου, 2008). Από την άλλη πλευρά τα παιδιά μπορούν να μάθουν δεξιότητες για το πώς να εκφράζουν και να δείχνουν τα συναισθήματα τους. Το σχολείο και μέσα σε αυτό οι εκπαιδευτικοί από τη πλευρά τους, οφείλουν να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) και την ενσωμάτωση της στις πρακτικές τους, καθώς με τη δημιουργία κατάλληλων παρεμβάσεων, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, τη διορατικότητα σχετικά με τα κίνητρα των άλλων, την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τα συναισθηματικά διλήμματα στη ζωή τους, και την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων (Weare, K., & Gray, G., 2000).

2.3. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στην οικοδόμηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας

Τα τελευταία χρόνια θεωρείται αποδεκτό ότι η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση²¹ των παιδιών αποτελεί υποχρέωση του σχολείου (Zeidneretal,2002), καθώς η διδασκαλία των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί πρόβλεψη της κοινωνικής και

²⁰ Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται μία έννοια που έχει άμεση σχέση με τη Σ.Νη έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, που έχει να κάνει με τη δεξιότητα του ατόμου να ανακάμπτει υπό το πρίσμα αρνητικών εμπειριών και να ενδυναμώνεται ψυχικά, αναπτύσσοντας τρόπους αντιμετώπισης των εμπειριών αυτών (Henderson&Milstein, 2003:11· Henderson&Milstein, 2008).

²¹ Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL), πρόκειται για μία καινοτόμος διαδικασία, που περιέχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που βασίζονται σε γνωστικές και συμπεριφορικές μεθόδους, μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν να διδαχθούν και να καλλιεργήσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες που αφορούν την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, την ανάπτυξη ανησυχίας για τους άλλους, την καθιέρωση θετικών σχέσεων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση καταστάσεων που προκαλούν προβλήματα- στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος- που θα ενθαρρύνει την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική ανάπτυξη και θα παρέχει δυνατότητες για την καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (βλ. Elias et al., 1997. Payton et al., 2000. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005. Consortium on the School-based Promotion of Social Competence, 2004. Zins, 2004. Diekstra & Gravesteyn, 2008. Casel 2008. Kimber, B., Skoog, T. & Sandell, R., 2013:18).

ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών (Pekrun & Stephens, 2010) που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και συνδέεται με την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο (Mayer & Cobb, 2000· Zins et al, 2004).

Άλλωστε, η παλαιότερη εμπειρική απόδειξη της εκπαιδευτικής έρευνας επισημαίνει τη συσχέτιση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με την επιτυχημένη σχολική επίδοση και τους ακαδημαϊκούς σκοπούς της εκπαίδευσης (CASEL, 2002· Bloodworth et al. 2001), τη προσκόλληση στους στόχους και τη μέγιστη παρακίνηση (Bloodworth et al. 2001), την κατάκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές (Elias et al, 1997· Cohen, 1998· Zins et al, 2001· Pekrun et al., 2009), αφού έχει βρεθεί πως τα συναισθήματα (π.χ. άγχος, υπερηφάνεια, κ.ά) συνήθως βιώνονται από τους μαθητές σε αλληλοεξάρτηση με τους στόχους τους (Linnenbrink & Pintrich, 2002), δείχνοντας ενδιαφέρον για το σχολείο και την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (Ragozzino et al. 2003).

Υπάρχει και η άποψη, ότι η ακαδημαϊκή ευφυΐα δεν σχετίζεται απόλυτα με τη κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια του ατόμου. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να τα καταφέρνουν εξίσου εντυπωσιακά και στη προσωπική τους ζωή ή ακόμη και μαθητές με άρτιες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να βρίσκονται υπό πίεση (εξουθενωτικό άγχος), στη προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Σε έρευνες (Πλιατσίδου, 2010· Cooper & Sawaf, 1997· Kafetsios, 2005· Kafetsios & Loumakou, 2007) που αφορούσαν το χώρο της εργασίας, εκπαιδευτικοί με άρτιες ακαδημαϊκές δεξιότητες που είχαν εξασκηθεί στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, διέθεταν καλύτερη επικοινωνία και ήταν πιο παραγωγικοί στη δουλειά τους. Επομένως, οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωστές και ως κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, αποτελεί το συναισθηματικό υπόβαθρο και το κλειδί για την ακαδημαϊκή μάθηση και την επιτυχία στη ζωή (Goleman, 1995).

Η Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση δεν αποτελεί ξεχωριστό ζήτημα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά θα πρέπει να εμπεριέχεται στις θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος (π.χ γλωσσική παιδεία, αριθμητικές και φυσικές επιστήμες, αγωγή υγείας κ. ά). Οι δεξιότητες για την ακαδημαϊκή μάθηση θα πρέπει να συμβαδίζουν με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση που προαναφέρθηκαν, καθώς επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της παιδαγωγικής, ενθαρρύνοντας τη μέγιστη συμμετοχή των μαθητών στην εκμάθηση και στην εξάλλειψη διαταραχών συμπεριφοράς πρώιμου ή επιδεινομένου σταδίου

(βλ.:Matthewsetal., 2006· Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009· Zins, Elias, & Greenberg, 2003· Cole, Luby & Sullivan, 2008· CASEL, 2003· Elias et al., 1997· Novick, Kress, & Elias, 2002· Elias, 2003:21· Elias, 2006:10· Utne O'Brien, Weissberg & Shriver, 2003).

Παράλληλα, συνδέεται και προάγει την ακαδημαϊκή μάθηση, κάνοντας πιο εύκολο το έργο των εκπαιδευτικών, όταν διαμορφώνεται ένα περιβάλλον «πλούσιο σε συναισθήματα», ενισχύοντας τους λιγότερο ικανούς μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία, να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Elias et al., 1997· Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Επιπλέον, το ακαδημαϊκό έργο των μαθητών οφείλεται άμεσα στο χρόνο που αφιερώνεται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, καθώς η διδασκαλία ανάπτυξης κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να κινητοποιεί τη μελλοντική τους προσπάθεια (Roeser et al., 2000· Pajares & Schunk, 2001) και να έχει μακροπρόθεσμη θετική επίδραση στο ακαδημαϊκό επίτευγμα (Elias & Butler, 1997).

Τα τελευταία χρόνια, στο διεθνή χώρο, υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών εξαρτάται από την εμπλοκή μιας ολόκληρης σχολικής προσέγγισης (π.χ. ηγέτες, εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλους επαγγελματίες) στο σχολικό πλαίσιο, καθώς προωθείται ο συντονισμός σχολικού προγραμματισμού, μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης, της αλληλεπίδρασης, της επίτευξης στόχων, της λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και της αποφυγής αρνητικών συμπεριφορών (Elias et al., 1997· Payton et al., 2000· Goleman, 1998· Weare & Gray, 2000· Χατζηχρήστου, 2011· Κουρμούση, 2012). Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενσωματώνονται στρατηγικές που ενισχύουν τους προστατευτικούς μηχανισμούς για μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά ανταποκρίνονται περισσότερο σε στρατηγικές που υποστηρίζουν τις θετικές συμπεριφορές (Elias et al., 1997· Greenberg et al., 2003· Zins et al., 2004· Elias, 2006· CASEL, 2008). Αυτό αποδεικνύεται από ένα τυχαίο έλεγχο σε 62 αμερικανικά σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την SEL στις τάξεις τους κατέδειξαν μεγαλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, ενισχύοντας την αφοσίωση των μαθητών τους και αυξάνοντας τη συνεργατική μάθηση (Castillo, R., et al.: 264 & Rivers et al., 2013).

Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) θα έχουν εξαιρετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Shriver & Weissberg, 2005), στη μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002· Denham & Burton, 1996

Κουρμούση, 2012·Χατζηχρήστου, 2013·Lewis, Powers, Kelk & Newcomer, 2002·Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001), στην προαγωγή της θετικής κοινωνικής προσαρμογής και ανάπτυξης των παιδιών (Beelman & Losel, 2006·Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002) στη παρέμβαση χρήσης ναρκωτικών ουσιών στη μετέπειτα πορεία τους (Cecchini, 1997, Horowitz & Garber, 2006) και στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Koglin & Peterman, 2011). Επίσης, συμβάλλουν στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να εντοπίζουν εναλλακτικές λύσεις συγκρούσεων που έμαθαν εφαρμόζοντας και σε άλλα πλαίσια εκτός σχολείου (οικογένεια, φίλους, γειτονιά) (Shure, 1997·Ellias et al., 2000).

Ειδικότερα, ο στόχος ενός κοινωνικού - συναισθηματικού προγράμματος μάθησης σύμφωνα με τους Zins et al., (όπως αναφ. η Κουρμούση, 2012: 137) είναι σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο να οικοδομήσει τις σχέσεις φροντίδας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και να ενισχύσει τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών, ενώ σε μακροπρόθεσμο επίπεδο στοχεύει στη βελτίωση της προσαρμοστικότητας των παιδιών και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η οποία εκδηλώνεται με θετικότερες κοινωνικές εκδηλώσεις, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικές συμπεριφορές, παιδική κατάθλιψη, άγχος κ.ά.), (βλ: Elias et al., 1997·Payton et al., 2000·Elias, 2006. Durlak et al., 2011·SEL Research Group, 2011).

Γνωρίζοντας ότι η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευόμενου θα επηρεάσει την απόδοση του στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης εξελίσσονται καθόλη τη διάρκεια της ζωής, είναι σκόπιμο να επινοηθούν καλοσχεδιασμένα και εφαρμοσμένα προγράμματα παρέμβασης (Greenberg et al., 2003·Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Δυστυχώς, όμως παρατηρείται το φαινόμενο, περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να λαμβάνει επαρκή κατάρτιση ή υποστήριξη για να προωθήσει τη κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των παιδιών στην τάξη τους. Με βάση τα ευρήματα και τους δεσμούς μεταξύ ΣΝ και αποτελεσματικής διδασκαλίας, αυτό που έχει προταθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την ανάπτυξη της ΣΝ (Haskett, 2003·Brackett κ.ά., 2009), καθώς είναι οι αρμόδιοι που προωθούν (ή παρεμποδίζουν) αυτές τις ικανότητες και πώς το νηπιαγωγείο προορίζεται για την παγίωση της πρώιμης ακαδημαϊκής, μάθησης και πνευματικών δεξιοτήτων.

2.4. Συναισθηματική αγωγή και παρεμβάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης στη προσχολική εκπαίδευση

Αναμφίβολα, ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και επομένως στην ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών, είναι ο θεσμός του σχολείου (Cole & Cole, 2001 Hamre & Pianta, 2001 Θεοδοσιάκης, 2010). Έτσι, και στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι εμπειρίες που θα αποκτήσει το παιδί κατά τη προσχολική ηλικία παίζουν σημαντικό ρόλο στη προσαρμογή τους στο σχολείο σε συνδυασμό με το οικογενειακό υπόβαθρο, διαμορφώνοντας την κατάλληλη αναπτυξιακή υποδομή πάνω στην οποία θα αποτυπωθούν οι πρώτες σχολικές εμπειρίες (Pianta & Walsh, 1996).

Αναδρομικά, υποστηρίζεται η ισορροπία ανάμεσα στο γνωστικό και στο συναισθηματικό κομμάτι, για τη συγκρότηση μιας προσωπικότητας ενός ατόμου, ως απόρροια των θεωριών του Gardner και Goleman, της σχολής της Ηθικο-συναισθηματικής Νοημοσύνης, με αρχές βέβαια που στηρίζονταν σε παλαιότερες αρχές της Montessori, του Froebel, του Dewey και του Alexander (Ματσαγγούρας, 2003). Ο Maslow, μέσω μιας ιεραρχικής πυραμίδας παρουσιάζει τις ανθρώπινες ανάγκες και προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Ειδικότερα, η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (1983), αναφέρεται σε ένα συνδυασμό ικανοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιεχόμενο διδασκαλίας. Οι τομείς που σχετίζονται με τα συναισθήματα και αγνοούνται περισσότερο στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είναι η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη²², εκείνοι δηλαδή που παίζουν καταλυτικό ρόλο στην συνεργασία και στις στρατηγικές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ project). Έτσι ο Gardner προτείνει ένα σχολείο που θα έχει ως επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και θα περιλαμβάνει διαρκή αξιολόγηση, και αναγνώριση των κλίσεων και αδυναμιών ενός παιδιού.

Στο νηπιαγωγείο για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, οι παιδαγωγοί χρειάζεται να είναι σε θέση να παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια στο παιδί, μέσω της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε συναισθήματα (π.χ. συγκεκριμένες θέσεις αντικειμένων, τήρηση σειράς βασικών

²²Βλ: Σχόλιο 9

δραστηριοτήτων)²³ (Ντολιοπούλου, 2003), καθώς οι δραστηριότητες που διδάσκονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Zinsetal, 2004· Brackettetal, 2012· Hollingsworth&Winter, 2013· Jennings&Greenberg, 2009).

Η συναισθηματική αγωγή αναφέρεται σε όλες τις ικανότητες, που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια (Denham et al., 2007· Παππά, 2013· Παρασκευόπουλος, 2005:36)²⁴ και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο καθώς η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους, επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού σε πολλούς τομείς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, λειτουργώντας ως πρότυπο μίμησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Kavcar, 1988· Şişman, 1999· Tandoğan, 2001 & Ulcay, 1983· Hikmet, Z. 2018: 24). Συγχρόνως η ανάπτυξη στρατηγικών ελέγχου των συναισθηματικών μεταπτώσεων από τους εκπαιδευτικούς, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας εμφάνισης κοινωνικο-συναισθηματικών δυσκολιών για την ανάπτυξη των παιδιών στη μετέπειτα εξέλιξη τους (Πούλου, 2015). Επιπλέον, δευτερεύον ανθρωποκεντρικοί παράγοντες συμβάλλουν, στη διαμόρφωση ικανοτήτων και

²³Σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση του συναισθήματος ως προς τους μαθητές παίζουν οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός και για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, η θέσπιση κανόνων και ορίων (Ματσαγγούρας, 2005). Ακόμη, η παιδαγωγική μεθοδολογία στηρίζεται στη διαθεματικότητα, όπου για κάθε θεματική ενότητα πραγματοποιούνται οργανωμένα σχέδια δράσης με ποικιλότροπες δραστηριότητες (π.χ. συζήτηση ιστοριών, ζωγραφική, θέατρο κ.ά) σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων ή την επίλυση συγκρούσεων (Χατζηχρήστου, 2008). Οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν σε δεξιότητες επικοινωνίας που αφορούν την ενεργητική ακρόαση ή τα μηνύματα πρώτου προσώπου. Το διάλειμμα ως συνθήκη θεωρείται κατάλληλη για τη καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο, μέσα από την επίλυση συγκρούσεων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Goleman, 1995). Η εκπαιδευτική διαδικασία στη προσχολική αγωγή θεωρείται κυρίως βιωματική, εμπειρική, ολιστική, καθώς οι απόψεις αυτές συνάδουν με εκείνες της βιωματικής μάθησης και της γενικότερης καινοτομίας παιδαγωγικής προσέγγισης του Reggio Emilia.

²⁴ Σύμφωνα με μία πρόσφατη μελέτη από τον Gottman (1997,2004), η διαμόρφωση των τύπων γονέων, ανάλογα με τη διαπαιδαγώγηση και τις αρχές συναισθηματικής νοημοσύνης ανέρχεται στους τέσσερις και παρουσιάζονται ως εξής: α) Αποστασιοποιημένοι γονείς: Δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημαντικότητα των συναισθημάτων των παιδιών τους και επιθυμούν να εξαλείψουν ή απαξιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών τους (Παππά, 2013 & Gottman, 1997, 2004), β) Επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς: Αυτοί οι γονείς χρησιμοποιούν τους τρόπους επίπληξης, πειθαρχίας, τιμωρίας, στην περίπτωση που το παιδί τους εκδηλώνει κάποιο αρνητικό συναίσθημα. Κάθε επικριτικός γονέας χρησιμοποιεί τη τιμωρία για να αποτρέψει μια ενδεχόμενη εκδήλωση την επόμενη φορά (Gottman, 2004· Filliozat, 2000), γ) Επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί γονείς: Αυτοί οι γονείς είναι πιο απελευθερωμένοι, δίνουν θάρρος στα παιδιά που εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματα, χωρίς να τους καθοδηγούν (Gottman, 1997, 2004 & Παππά 2013), δ) Συναισθηματικοί μέντορες: Αυτοί οι γονείς βλέπουν την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων από τα παιδιά τους ως μια ευκαιρία για να αναπτύξουν την κατάλληλη επικοινωνία μεταξύ τους. Έχουν περισσότερο επίγνωση για τα δικά τους συναισθήματα και επιδεικνύουν ενσυναίσθηση στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού τους. (Gottman, 1997, 2004· Lantieri&Goleman 2008·Rudd, 2009.Sunderland, 2006 & Παππά, 2013).

δεξιοτήτων συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.²⁵ Πρόκειται για έναν συνδυασμός ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών και γονεϊκής διαπαιδαγώγησης (Cole & Cole, 2001).

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι ο ιδανικός χώρος για να διδαχθούν τα παιδιά τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες είναι ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται προέκταση του παιδιού από το χώρο της οικογένειας, και η καταλληλότερη ηλικιακή ομάδα για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης κοινωνικο –συναισθηματικής ανάπτυξης διότι (όπως αναφ. οιΔώνη&Γιώτσα, 2017:73): α) στα νηπιαγωγεία, συνήθως, μπορούν να απευθυνθούν οι γονείς για τα παιδιά τους (Arnold et al., 2006), β) στα ολοήμερα νηπιαγωγεία, υπάρχει ελευθερία κινήσεων (Αλευριάδου & συν., 2008· Network, E. C. C. R, 2003), γ) η υποχρεωτική εκπαίδευση των νηπίων (5- 6 ετών) στην τάξη, το τροποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αυξάνει τον αριθμό των παιδιών που έχουν πρόσβαση στα επίσημα προγράμματα προσχολικής αγωγής και ιδιαίτερα προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (National Center for Educational Statistics, 2000· Ντολιοπούλου, 2007· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010)και δ) η φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο σηματοδοτεί το χώρο έναρξης για επικοινωνία του παιδιού με τους συνομήλικους του και με τον εκπαιδευτικό (Δώνη, 2105). Επιπλέον, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (Lynch, Geller, & Schmidt, 2004· Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008), μπορεί να είναι βοηθητική, γιατί τα παιδιά που εμφανίζουν χρόνια προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως τα παρουσιάζουν πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο (Bierman, Coie, & Dodge, 2002· Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000).

Σύμφωνα με έρευνες στον ελλαδικό χώρο, ποίκιλα προβλήματα ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς κάνουν την εμφάνισή τους σε παιδιά προσχολικής και παιδικής ηλικίας και σχολικής επίδοσης (βλ.: Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννης, & Παντελάκης, 1989· Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, 1992α, 1992β· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2004· Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou&Dimitropoulou, 2010·Χατζηχρήστου, 2011·Hatzichristou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou&Dimitropoulou, 2011). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας,παρόλο το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, στην πράξη ενδέχεται να μην ανταποκρίνεται επαρκώς στις εθνοτικές ιδιαιτερότητες του ανθρώπινου δυναμικού

²⁵ Π.χ. η ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι ατομικές διαφορές των παιδιών, οι διαφορές στο φύλο, οι μη φυσιολογικές αναπτυξιακές καταστάσεις αλλά και η ανάπτυξη σε άλλους τομείς που αφορά τη νοητική ανάπτυξη καθώς και τις επιρροές που δέχονται από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον (Hyson, 1994).

ή στις κοινωνικο-συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας (Early & Winton, 2001· Raver et al., 2008· Pianta 2009· Barnett et al., 2010). Για αυτό το λόγο προτείνεται η ανάγκη τα σχολεία να εφαρμόσουν εναλλακτικές στρατηγικές (Doll, Zucker & Brehm, 2009 : 24-26· Durlak et al., 2011· Goe, Bell, & Little, 2008· Durlak & DuPre, 2008· Kimber, B., Skoog, T. & Sandell, R., 2013:18).

Πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν τους δεσμούς μεταξύ της πρόωρης ακαδημαϊκής επιτυχίας και το συναίσθημα των μικρών παιδιών στη γνώση, καθώς η γνώση των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας για τη κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια στη μετέπειτα ηλικία του (Izard et al. 2001· Denham et al., στον Τύπο, Garner and Waajid 2008· Leerkes et al. 2008). Στα ευρήματα αυτά, συνηγορούν και οι σύγχρονες μελέτες οι οποίες συμπεραίνουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων καλλιέργειας κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή τους επίδοση στο Δημοτικό σχολείο (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010· McCabe & Altamura, 2011· RoseKrasnor & Denham, 2009).

Σύμφωνα με μία μετα-ανάλυση των Durlak και συν. (2011) με 213 προγράμματα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία και βασίστηκαν στην ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο, τα ευρήματα έδειξαν με βάση τους μαθητές που συμμετείχαν στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης να εμφανίζουν σημαντικά βελτιωμένες κοινωνικο- συναισθηματικές δεξιότητες, στάσεις, κοινωνική συμπεριφορά και βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις όλων των μαθητών κάθε ηλικίας (Durlak, 2011).

Κατά συνέπεια, ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής που στοχεύει στην ενίσχυση των συναισθημάτων, θα πρέπει να καλλιεργεί όλες τις επιμέρους ικανότητες που συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη παράλληλα με την προώθηση της ηθικής αυτονομίας των παιδιών, τον προσανατολισμό τους σε κοινές αποδεκτές αξίες, τη διερεύνηση του εσωτερικού τους κόσμου, σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος στην τάξη που θα στοχεύει στη καλλιέργεια της διδακτικής ικανότητας του σχολείου και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών (Goleman, 1998· Θεοδοσάκης, 2010· Κόνσολας & Καλδή, 2006· Heckman & Kautz, 2012· Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003).

Το σχολείο, η οικογένεια, οι συνομήλικοι και οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης, ως πρότυπο συναισθηματικών καταστάσεων (Ντολιοπούλου, 2005· Gottman, 2009· Παππά, 2013· Goleman & Senge, 2015), μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που σχετίζονται με τις δεξιότητες ΣΝ, θεωρούνται κατάλληλοι για να αυξήσουν τη σωματική, διανοητική και συναισθηματική ισορροπία στα παιδιά, στην αποφυγή εκδήλωσης ακαδημαϊκών, κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων, ώστε να μπορέσουν να πετύχουν μετέπειτα στην ενήλικη ζωή τους (Weare & Gray, 2000:47-50· Hamre & Pianta, 2001:625-638).

Ανεξάρτητα όμως από την εφαρμογή ή μη προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και μέσα από μερικές απλές μεθόδους, στρατηγικές αλλά και δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος, που θα αναφερθούν στη συνέχεια, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Σ.Ν των μαθητών τους μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Καραμπάτσου, 2000).

2.5. Στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο

Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη καθώς αποτελεί προτεραιότητα στην προσπάθεια για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών για γονείς και εκπαιδευτικούς. Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ο συναισθηματικός ρόλος του εκπαιδευτικού και ότι η συναισθηματική αγωγή μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου ψυχολογικού κλίματος (Θεοδοσάκης, 2010). Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν ένα εύρος στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, τεχνικών συμβουλευτικής και διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, εξαιτίας του μεγέθους και της πολυμορφίας των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να ενσωματώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με τη γνωστική ανάπτυξη, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ότι οι τεχνικές που θα υιοθετήσουν προκειμένου να διδάξουν μια δεξιότητα θα πρέπει να ανταποκρίνονται

στις αναπτυξιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα της τάξης, του διδακτικού τους στυλ, στους στόχους του μαθήματος.²⁶

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να δώσουν εναύσματα για προβληματισμό στην τάξη (π.χ. κομμάτι μουσικής ή πίνακα ζωγραφικής), αναφορικά με τα συναισθήματά τους, τον τρόπο έκφρασης και αντιμετώπισης τους²⁷. Σύμφωνα με το L. Firestone (2016) η διδασκαλία των απαραίτητων δεξιοτήτων, στάσεων ή αξιών μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες²⁸ που προτάσσει το αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως μέσα από διάφορους τομείς (π.χ. γλώσσα, ιστορία, κλπ.) για τον εντοπισμό και την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων που σχετίζονται με την αυτογνωσία (γνωστική-μεταγνωστική, συναισθηματική, διαχείριση του στρες), την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις (ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας, την επίλυση συγκρούσεων, την αντιμετώπιση του εκφοβισμού), την κοινωνική συμπεριφορά (κανόνες, ρόλοι, όρια, υπευθυνότητα, αλτρουισμός, εθελοντισμός, προσφορά στην κοινότητα, εκπαίδευση στην κριτική χρήση των νέων μέσων και τεχνολογιών) και την καλλιέργεια της συλλογικότητας (Θεοδοσάκης, 2010)²⁹.

Αναφορικά με το Θεοδοσάκη (2010), έχουν σχεδιαστεί επιγραμματικά στρατηγικές που υποδεικνύουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τρόπους πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας της ΣΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας και τη συνδρομή της τεχνολογίας³⁰ και επτά βασικές στρατηγικές που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί για να προάγουν τη συναισθηματική και πνευματική μάθηση: α) δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού περιβάλλοντος για μάθηση, β) το χτίσιμο της «γλώσσας» των συναισθημάτων, γ) εγκαθίδρυση σχέσεων φροντίδας

²⁶ Βλ.: Stem (2000) στο εγχειρίδιο «Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

²⁷ Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). *Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?*. Educational Psychology Review, 12(2), 163-183.

²⁸ Παράρτημα 2: Προτεινόμενες δραστηριότητες για την αναγνώριση, έκφραση, χειρισμό συναισθημάτων και διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (βλ.: Θεοδοσάκης, 2010:24-30 ΔΕΠΠΣ Β Μέρος, 2011:68-80 Πλωμαρίτου, 2004:15-16)

²⁹ Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων είναι: 1) διήγηση ιστοριών, βιογραφιών, μύθων 2) ομαδικές συζητήσεις, 3) παιχνίδια ρόλων 4) δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση (π.χ. συμπλήρωση ελλειπόν προτάσεων) 5) δραστηριότητες που προάγουν τον αναστοχασμό και τη στοχοθεσία 6) καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ζωγραφική, γλυπτική, δραματοποίηση), 7) ομαδικά παιχνίδια και 8) συνεργατική μάθηση (Elias et al, 1997. Τριλίβα & Χατζηνικολάου, υπό δημοσίευση). Στη προσχολική ηλικία χρησιμοποιούνται και δραστηριότητες όπως παντομίμα, δραματοποίηση, πρόβλεψη καταστάσεων, ο χάρτης των συναισθημάτων, που ανταποκρίνονται στην ηλικία και στις εμπειρίες των παιδιών.

³⁰ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ Σ.Α. ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ (βλ.: Θεοδοσάκης, 2010: 21-30)

και εμπιστοσύνης για το μαθητή, δ) αξιολόγηση των συναισθημάτων του για την μείωση εντάσεων μαζί του, ε) ενθάρρυνση της «ενεργητικής συμμετοχής» από πλευράς του (μέσω της εφαρμογής των δυο διαστάσεων της, της ανεξάρτητης μάθησης και της ενεργητικής εργασίας), στ) ενσωμάτωση των υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης στη μάθηση, και ζ) ενδυνάμωση μέσω της συνεχούς και χρήσιμης ανατροφοδότησης.

Ο Gottman προτείνει ένα μοντέλο Συναισθηματικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης για τα παιδιά, το οποίο απαρτίζεται από πέντε στάδια(Gottman: 33): 1.επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού, 2. αξιοποίηση συναισθημάτων ως μια ευκαιρία για αλληλοπροσέγγιση, οικειότητα και διδασκαλία, 3. ακρόαση με ενσυναίσθηση, αναγνώριση αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης, 4. βοήθεια για λεκτική έκφραση, προσδιορισμό και εκλογίκευση συναισθημάτων, 5. οριοθέτηση, εξέταση στρατηγικών για αντιμετώπιση της συναισθηματικής κρίσης και τις κυριότητες στρατηγικές (Gottman: 132-151) που πρέπει να ακολουθούν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί και όσοι ασχολούνται με τη καθοδήγηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.³¹

Ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας μπορεί να γίνει ένας «ενσυναισθητικός ακροατής», μέσα από τα λόγια του παιδιού (κοίταγμα του ατόμου που μιλά, σκέψη για αυτά που λέει, γνέμα καταφατικό, επιπλέον διευκρινίσεις) τις εκφράσεις του προσώπου του (τόνος φωνής, μη λεκτικά ηχητικά σχήματα, ταχύτητα ομιλίας)³², τις χειρονομίες του (στάση του σώματος, σωματική εγγύτητα-άγγιγμα, ρυθμός και χρόνος δραστηριοτήτων, κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς).³³

Ορισμένα θεωρητικά μοντέλα στοχεύουν σε στρατηγικές συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς.³⁴ Πολλές προσπάθειες κατάρτισης των δασκάλων και των γονέων, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης, της επιλεκτικής εποπτείας, της μείωσης του άγχους και της άμεσης κατάρτισης μπορούν να αποδώσουν αποτελεσματικά.³⁵ Τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα ακαδημαϊκά όταν εγγράφονται σε αίθουσες διδασκαλίας που είναι πιο θετικά συναισθηματικές και καλά διαχειριζόμενες, σε σύγκριση με τάξεις που χαρακτηρίζονται από αποδιοργάνωση.³⁶ Απαιτείται

³¹ Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Πεδίο

³²Elksnin, L., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124 (1), 63-75.

³³Πούλου, Μ. (2008): 267-268

³⁴ Hoglund and Leadbeater (2004); Webster-Stratton, Reid, and Hammond. (2001) Jennings και Greenberg (2009) Brackett & Katulak (2006)

³⁵ Brotman et al. (2005); Webster-Stratton, Reid, and Hammond (2001).

³⁶ Hamre and Pianta (2005).

έλεγχος ενός συνόλου χαρακτηριστικών των παιδιών και των οικογενειών που παρατηρούνται πριν από την προσχολική ηλικία.³⁷ Επιπλέον, η δέσμευση των παιδιών είναι υψηλότερη στις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς με αποδοτικό τρόπο.³⁸

Σε μια σωστή διαχειριζόμενη τάξη, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν σαφείς κανόνες³⁹ Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ευελιξία όσον αφορά τη χρήση ανταμοιβών και κυρώσεων.⁴⁰ Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι χρειάζεται να διατηρούν ένα θετικό κλίμα μάθησης που θα χαρακτηρίζεται από θετική ανατροφοδότηση στην κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών, στις καθιερωμένες ρουτίνες της τάξης και σύντομες μεταβάσεις στις καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες.⁴¹ Τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν σε δεξιότητες επικοινωνίας όπως η ενεργητική ακρόαση ή τα μηνύματα σε πρώτο πρόσωπο.⁴² Η επίλυση συγκρούσεων των μαθητών, με την βοήθεια των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ⁴³. Η χρήση ενός ημερολογίου θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν τα συναισθήματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Πολλά υποσχόμενα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχουν επικεντρωθεί στη βελτίωση των κοινωνικο- συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Συγχρόνως, η ενημέρωση των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων καθώς βοηθάει στην συμμετοχή τους εντός και εκτός αίθουσας.⁴⁴

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε ομάδες συζητήσεων ή συνέδρια τα οποία θα έχουν ως θέμα την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ή θα ενημερώνονται από σχετικούς δικτυακούς τόπους.⁴⁵ Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό οδηγό,⁴⁶ τα προγράμματα υψηλής ποιότητας προσφέρουν εργαστήρια (workshops) ανάπτυξης του προσωπικού. Ωστόσο, επειδή δεν είναι αρκετή η ανάπτυξη του προσωπικού μόνο με τα workshops, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον οδηγό αυτό, «πολλά προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παρέχουν πιο

³⁷ Duncan et al. (2007)

³⁸ La Paro, Pianta, and Stuhlman (2004).

³⁹ Arnold, McWilliams, and Arnold (1998); Webster-Stratton (1999).

⁴⁰ Webster-Stratton (1999) ; Καραμπάτσου (2000)

⁴¹ Βλ. Bohn, Roehrig, and Pressley (2004) · Stem (2000)

⁴² Παππά (2015)

⁴³ Goleman (1995) · Τριλίβα&Chiementi (1998)

⁴⁴ Πλωμαρίτου, Β. (2004): 18-20.

⁴⁵ Βλ. Ιστοσελίδες: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: <http://www.casel.org/>, Center for Social and Emotional Education: <http://www.csee.net/climate>, UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) www.unicef.org, Six Seconds www.6seconds.org, National Parent-Teacher-Association www.pta.org, Defending the Early Years <https://deyproject.wordpress.com/>

⁴⁶ Safe and Sound: An educational Leader's guide to evidence based Social and emotional Learning Programmes

προχωρημένη ανάπτυξη του προσωπικού και/ ή επί τόπου υποστήριξη (όπ. αναφ. σελ. 21). Οι Zins, Bloodworth, Weissberg, and Walberg (2007) περιέγραψε επτά εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης: (1) ειδικά προγράμματα σπουδών (2) έγχυση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στο τυπικό ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών, (3) ανάπτυξη υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (4) εναλλασσόμενη εκπαιδευτική διαδικασία για την προώθηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, (5) άτυπη διδακτέα ύλη (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες), (6) εταιρικές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και (7) συμμετοχή ενεργών μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Yopp, Ashley et al., 2017:188).

Όσον αφορά την κατάρτιση που αναφέρθηκε παραπάνω, χρειάζεται να περιλαμβάνει ειδική εκπαίδευση όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (διευθυντές, εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι και ψυχολόγοι κ.ά) (Elias, 2003). Σε αυτό μπορεί να συμβάλλουν και τα διάφορα εγχειρίδια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, γονείς, συμβούλους επιχειρήσεων κ.ά, που περιλαμβάνει ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων και χρήσιμες οδηγίες για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς ή εργαζόμενους.⁴⁷

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και για αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η αποτελεσματική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες, η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχει υποστεί κατακερματισμό.⁴⁸ Επιπλέον, δεν υπάρχει σύνδεση και ολοκλήρωση με αναγνωρισμένες από τον εκπαιδευτικό πρακτικές. Επεκτείνοντας αυτές τις ανησυχίες είναι γεγονός ότι οι επικεφαλείς και βοηθοί εκπαιδευτικών σε μια τάξη συνήθως δεν παρακολουθούν ομαδοσυνεργατικά μαθήματα και δεν λαμβάνουν παρόμοιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, οπότε οι ευκαιρίες είναι ελάχιστες για τους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν για νέες πρακτικές και να μοιραστούν πληροφορίες για την επιτυχή εφαρμογή νέων στρατηγικών που έχουν αποκτηθεί.

⁴⁷Βλ.: Gottman, 1997·Πλωμαρίτου, 2004· Τρίλιβα & Chiementi, 2000· Cherniss, 2000a· Χατζηχρήστου και συν., 2004α,β, 2008· Θεοδοσάκης, 2010

⁴⁸Bowman, Donovan, and Burns (2001)· Εθνικό συμβούλιο Έρευνας 2001: 276

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1. Η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, οι απαιτήσεις που δημιουργήσαν οι νέες τεχνικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες επέβαλαν την καθιέρωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως μια αδήριτη ανάγκη στην κατεύθυνση ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα που διαμορφώθηκαν, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αρχές και τους στόχους της τόσο σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης, όσο και ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζεται η μορφωτική αξία διαφόρων μεθόδων μάθησης (Παπαναούμ, 2003· Χατζηπαναγιώτου, 2001: 19).

Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα, έρχεται αντιμέτωπο με τις τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, με αποτέλεσμα οι απαιτήσεις στη διδακτική ειδημοσύνη και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου να οδηγούν στην ευελιξία και τη προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2006· Ξωχέλλης, 2005:96·Παπαναούμ, 2003· Day, 2003:35· Δούκας κ.ά., 2007:358· Darling- Hammond, 1996β). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να εξοπλίζει συνεχώς τους μαθητές του με νέες, χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες, να αποτελεί πηγή εμπειριών για τους μαθητές του, να διαθέτει επαγγελματικές ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στη δημιουργική σκέψη, να επιδιώκει τη συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης και να καλλιεργεί μεθοδολογικές δεξιότητες για την αυτενεργούς και διερευνητική μάθηση των μαθητών (Aseeri, 2015:85· Δούκας κ.ά., 2007:359· Ξωχέλλης 2005:76-77· Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006:144).

Επιπλέον, έρχεται αντιμέτωπος με νέες απαιτήσεις που αφορούν την ευρύτερη διασύνδεση της παιδαγωγικής με τη διαβίου μάθηση. Ο ρόλος του απαιτεί, όχι μόνο να λαμβάνει αποφάσεις για εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα αλλά και για οργανωτικά θέματα της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999^α). Ευρύτερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στη βελτίωση των

εκπαιδευτικών συστημάτων, αφού παράλληλα λειτουργεί και ως φορέας αλλαγής στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Βερυκίου κ.ά., 2015:215·Κελπανίδης & Βρυνιώτη 2004·Schwille, et al., 2007). Η επιμορφωτική στήριξη στην επιστημονική γνώση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβάλλει στη διαμόρφωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Garet et al., 2001:916· Παπαναούμ, 2003). Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποδεικνύεται και μέσα από έρευνες, που αναφέρουν ότι όσες περισσότερες επαγγελματικές γνώσεις κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγάλη πρόκειται να είναι και η επιτυχία στη σχολική επίδοση των μαθητών τους (βλ: Joyce & Shower, 1988·Borko & Putnam, 1995·Cohen & Hill, 2001). Δεν μπορεί να μην αναφερθεί ότι η ίδια η φύση της διδασκαλίας προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας αναπτύσσονται επαγγελματικά μέσω κυρίως της μάθησης, σύμφωνα με τις ανάγκες τους και με ποικιλομορφία τρόπων (Day, 2003:22· DarlingHammond & Baratz-Snowden, 2005). Επιπλέον, η Παπαναούμ (2005:85) αναγνωρίζει ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αναστοχάζεται, να αναρωτιέται, να δοκιμάζει, να πειραματίζεται και να αναπτύσσεται επαγγελματικά.

Οι παραπάνω προσπάθειες μεταρρύθμισης εστιάζονται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στη διαρκή του κατάρτιση, και την καθιστούν αναγκαία καθ'όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (McIntyre & Byrd, 1998)

Συνοπτικά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πέρα από την αρχική τους κατάρτιση και την ατομική ικανοποίηση, την ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία, το οικονομικό όφελος (προσαύξηση στους μισθούς) ή το κοινωνικό κύρος που μπορούν να αποκτήσουν με τη συμμετοχή τους σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη τάξη με σκοπό να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών μέσω της βελτίωσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 1998· Little, 2001· Villegas-Riemers, 2003· 24). Ειδικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να επιδιώκει από την πλευρά του εκπαιδευτικού (1) να παρέχει νέες ευκαιρίες για εξερεύνηση, (2) να ενημερώνεται για τα πιο πρόσφατα θέματα όπως: πειθαρχία, παιδαγωγική και κατάρτιση σε άλλες περιοχές του σχολικού προγράμματος σπουδών και να επικαιροποιεί τις γνώσεις του (3) να αναπτύξει μια κουλτούρα της κοινής μάθησης και λογοδοσίας, έτσι ώστε να μην είναι απλώς αποδέκτης της κατάρτισης που του παρέχεται (4) να ενημερώνεται για τις δεξιότητες, στάσεις και τις προσεγγίσεις των ατόμων υπό το πρίσμα της ανάπτυξης νέων τεχνικών διδασκαλίας σε συνδυασμό με τους στόχους, τις νέες

συνθήκες και τη νέα εκπαιδευτική έρευνα., (5) να εφαρμόζει τις αλλαγές(π.χ. ΤΠΕ-τεχνολογίας επικοινωνιών πληροφοριών)που πραγματοποιούνται στα προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής, (6) να αναπτύξει πιο θετικές στάσεις, πιο συνεργατικές προσεγγίσεις στην εργασία του σε επίπεδο σχολείου (7) να αναλύει τα δεδομένα των μαθητών μέσω της έρευνας και του προβληματισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για να προσδιορίσειάμεσα τα μαθησιακά προβλήματα, (8) να εφευρίσκει λύσεις, και να τις εφαρμόζει άμεσα για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, βασισμένο στη βιωματική μάθηση (9) να παρακινείται και να αναζωογονείται ο αδύναμος επαιδευτικός για να γίνει πιο αποτελεσματικός, με συνέπεια η παρακίνηση να βοηθάει και τα παιδιά να αναπτύξουν τους δικούς τους ορίζοντες (Learning First Alliance) και (10) να ενισχύεται η επαγγελματική του ταυτότητα.

Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά έννοια ευρύτερης σημασίας και τα οφέλη της είναι πολλαπλά για τον εκπαιδευτικό, καθώς συχνά μνημονεύεται ως ένα βασικό εργαλείο που συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004:1-11).

3.2. Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης

Τις τελευταίες δεκαετίες η προσπάθεια για προσδιορισμό της έννοιας που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού την συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία, όπως αποδεικνύεται και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Avalos, 2011:10). Παρόλο που ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» εμφανίζεται σε πολυάριθμα άρθρα στη βιβλιογραφία συνεχώς, αποτυπώνεται με συνώνυμους όρους *ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, εξέλιξη σταδιοδρομίας, ανάπτυξη προσωπικού ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική μάθηση και συνεχή εκπαίδευση* και όχι με ένα κοινό εννοιολογικό εύρος (Μπαγάκης, 2005· Δασκολιά, 2000:19). Ο στόχος όλων των διαδικασιών που σχετίζονται με τους παραπάνω όρους είναι τελικά για να διευκολυνθεί η μάθηση για εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μαθητές (βλ.: Ganser, 2000· Evans, 2002· Bredeson 2002:661· Goodall, Day, Lindsay, Muijs & Harris, 2005· Kennedy, 2016· Mizell, 2010).

Η Evans (2008:30) προτείνει έναν εκτεταμένο ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφέροντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά που έχει στην ενίσχυση του κύρους, στη γνωστική βελτίωση, αλλά και στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των πρακτικών του κάθε επαγγέλματος. Σύμφωνα με τη Grossman (1994) θεώρησε σημαντικές τις διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη οράματος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αφορούν τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την σύνδεση του σχολείου με τη κοινωνία και την συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Φώκιαλη & συν., 2005:132). Η Villegas-Reimers (2003), θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σε σύγκριση με τις διαδικασίες «επαγγελματικής εξέλιξης» των εκπαιδευτικών. Μελέτες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ως μία αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει ως απόρροια της εμπειρίας τους και της συστηματικής ανάλυσης των πρακτικών τους, καθώς και ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το μαθησιακό επίτευγμα (Darling-Hammond, 2000· Villegas-Reimers, 2003· Broad & Evans, 2006:7· Mizell, 2010). Επιπλέον, η Little (1993) παρατηρεί σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της δια βίου μάθησης, απαιτείται να ανακαλύπτει ευκαιρίες μάθησης στα πλαίσια εργασίας του, στο καθημερινό διδακτικό του έργο και να εφευρίσκει λύσεις σε τοπικό επίπεδο (Υφαντή, 2014:65). Για πολλούς, και η επαγγελματική ανάπτυξη στην παιδική εκπαίδευση θεωρήθηκε μια μεταρρυθμιστική κίνηση που στηρίζεται στις ιδέες των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας ως παράγοντας μετασχηματισμού, στην υπευθυνότητα και στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Buysse, Winton & Rous, 2009· Darling Hammond, 2010).

Σημαντικές είναι και οι προσδοκίες από τις εκπαιδευτικές αρχές παγκοσμίως για αύξηση των ικανοτήτων στην πρώιμη παιδική εκπαίδευση, υποστηρίζοντας τη βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Howes, Hamre & Pianta, 2012· Buysse κ.ά., 2009). Σύμφωνα με τους Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche (2009:378) *η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας θεωρείται κρίσιμη για την ποιότητα των εμπειριών που παρέχονται στα παιδιά* (Guo, K.L. & Yong, Y., 2013:89).

Σύμφωνα με το ανωτέρω συγκεκριμένο πλαίσιο, οι Hargreaves & Fullan (1995) θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία απόκτησης επιπλέον γνώσεων και δεξιοτήτων, σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είχαν αποκτήσει κατά την περίοδο των

βασικών τους σπουδών. Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την επαγγελματική τους γνώση, να ενημερωθούν για την ενσωμάτωση νέων γνώσεων, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αποκτήσουν νέες τεχνικές διδασκαλίας (Bredeson, 2002), με σκοπό την επανεξέταση, τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους και την ποιότητα της διδασκαλίας (Vrasidas & Glass, 2004) αλλά και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της μάθησης των παιδιών (Darling-Hammond et al. 2009· Bubb & Earley, 2007: 13· Guskey, 2000:16·Garet et al., 2001·Ιορδανίδης, 2009).

Ένας ευρύς ορισμός που δόθηκε από τη Darling-Hammond (1994) και συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με τη βελτίωση άσκησης εκπαιδευτικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού είναι: *η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει να κάνει τόσο με τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής πράξης όσο και με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μετάβασης από μία απασχόληση σε ένα επάγγελμα, με αποδεκτές επαγγελματικές αρχές, κοινά στάνταρ και κοινές πρακτικές, με ιδιαίτερη επισήμανση στις ερευνητικές πρακτικές*. Παράλληλα, ο Bredeson (2002:663& 2003) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τις επαγγελματικές ευκαιρίες που ενισχύουν την δημιουργική και στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών, συντελλώντας με αυτό τον τρόπο στη δυνατότητα βελτίωσης των πρακτικών τους.

Κατά τον Smith (2003) η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει την επαγγελματική μάθηση και πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης (φυσική διαδικασία ανάπτυξης), αλλά και τις τυπικές ευκαιρίες μάθησης μέσω κατάρτισης (ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση) (Παπαναούμ, 2003:53-60·Δούκας κ.α., 2007:357,359· Ιορδανίδης, 2009).

Η εκμάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω εμπειρογνομόνων από το εξωτερικό χώρο (π.χ. εργαστήρια ή επίσημα ειδικά προγράμματα προσόντων), μέσω της συνεργασίας μεταξύ σχολείων ή εκπαιδευτικών (π.χ. παρατηρήσεις, επισκέψεις σε άλλα σχολεία ή δίκτυα εκπαιδευτικών) ή στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών. Αυτά συναποτελούν οι υψηλότεροι ακαδημαϊκοί τίτλοι (academicdegrees), τα τοπικά και εθνικά συνέδρια, τα σεμινάρια (seminars) και εργαστήρια εξυπηρέτησης (workshopseminars), τα μαθήματα διδασκαλίας, η ανάπτυξη προσωπικού εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος (staffdevelopmentwithintheinstitution), η διδασκαλία από ομότιμους (peertutoring) και η έρευνα δράσης. Επίσης, μπορούν να αυτο-ενημερωθούν μέσα από τη

προπόνηση, τη καθοδήγηση, την ανάγνωση επαγγελματικών εκδόσεων, τη παρακολούθηση ντοκιμαντέρ σχετικά με την ακαδημαϊκή πειθαρχία, τις ομάδες μελέτης, τις ατομικές και συλλογικές έρευνες, τις συζητήσεις, τη μελέτη μαθημάτων, τη κοινωνική δικτύωση κλπ. (βλ.: ΟΟΣΑ, 1998·Boyle, While, & Boyle, 2004·Diaz-Maggioli, 2004· Ganser, 2000· Guskey, 2000· Garet et al, 2001·Γενική Διδασκαλία Συμβούλιο για την Ουαλία, 2002· Hustler et al., 2003· Villegas-Reimers, 2003· Struthers, 2007· Δούκας κ.ά., 2007· Mizell, 2010· Ozdemir SM., 2013:252).

Με αυτούς τους τρόπους οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να αναπτύξουν την προσωπική και επαγγελματική τους κατάρτιση και να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πρακτική τους, που θα τους οδηγήσουν στην ατομική τους ενδυνάμωση, στη βελτίωση της υπηρεσίας τους και στην εξέλιξη των οργανώσεων και των μαθητών τους (Padwad & Dixit, 2011: 7)

Σύμφωνα με έναν ευρύτερο ορισμό του Day (2003), που δεν περιορίζεται μόνο στη διερεύνηση των γνώσεων ή στην απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία, αλλά στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη: *Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, πιστεύεται ότι έχει κάποια επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αποκτούν και να αναπτύσσουν με κριτικό πνεύμα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη απαραίτητη για την καλή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική που θεωρούνται απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές και τους συναδέλφους μέσα από κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.* (βλ. Day, 1999: 4·Day, 2003: 28-29·Fullan & Hargreaves, 1992·Borko, 2004·Buczynski & Hansen, 2010·Gabriel, Day, & Allington, 2011·Poskitt, 2005). Μέσα από αυτό τον ορισμό, αναδεικνύεται η συνθετότητα στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης που αφορά το ατομικό αλλά και το συλλογικό επίπεδο (Day, 1999).

Σύμφωνα με τους Hoyle (1980) και Joyce και Showers (1980) (όπ. αναφ. στο Day, 1999:64) υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικοί ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης τοποθετούν ως πρωταρχικούς στόχους την απόκτηση γνωστικού περιεχομένου και διδακτικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, αν και έχει μεγάλη σημασία, σύμφωνα με τον Avalos (2011:11), παραμερίζονται διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν γενικά τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σχετικά με τη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τον τρόπο επαγγελματική τους

ανάπτυξη: πώς αυτοί προπονοούνται και εκπαιδεύονται και τι χρειάζεται για να μετατρέψουν τις γνώσεις τους στην πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών για να του αποδοθεί η ταυτότητα ενός καλού εκπαιδευτικού (Lin, 2013· Villegas-Reimers, 2003· Smith, 2003:203· Παπαναούμ, 2005:86).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, θα δοθεί έμφαση το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί και θα πραγματοποιηθεί μία συστηματική διερευνήση της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, μέσα από τη συμβολή της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ: Sparks, 2002· Stoll et al., 2003· Hargreaves & Fullan, 1992):

3.3. Βασικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, εκφράζεται μέσα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, αυτογνωσία και προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hargreaves & Fullan, 1995:14).

3.3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (ατομική πρωτοβουλία)

Ένας τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι να εφοδιαστούν με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να μεταδώσουν ευκαιρίες μάθησης με βελτιωμένο τρόπο προς όλους τους μαθητές τους (Hargreaves & Fullan, 1995).

Καλός εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη Δασκολιά (2000: 24), θεωρείται αυτός που κατέχει επάρκεια γνώσης του επιστημονικού αντικειμένου που καλείται να διδάξει τις απαραίτητες διδακτικές στρατηγικές. Σύμφωνα με μία έρευνα του Darling-Hammond και του Richardson από το Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ, Καλιφόρνιας (2009) προτείνουν τις άτυπες και τις πιο τυπικές ευκαιρίες ανάπτυξης στο σχολείο για τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Εστιάζουν επίσης στην έρευνα, η οποία δηλώνει ότι πρέπει να υπάρχουν τακτικές ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη με μακρόχρονη διάρκεια. Βασική επιδίωξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύεται η διδακτική του ικανότητα με καθοδηγητικό όργανο τα κριτήρια αποτελεσματικότητας

της διδακτικής πράξης (Δασκολιά, 2000: 24). Εφόσον, οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται σε πρακτικές μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να κατανοήσουν και να τα αξιοποιήσουν και οι ίδιοι στις τάξεις τους (Fullan, 1987· Hargreaves&Dawe, 1990· Hargreaves&Fullan, 1995:10). Ηπίστη για την εμπειρικά αποδεδειγμένη γνωστική βάση που αφορά το περιεχόμενο της «καλής διδασκαλίας»⁴⁹ είναι τόσο έντονη, ώστε το ερευνητικό και διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης να υποστηρίζουν θερμά την ευρεία κλίμακα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες δεξιότητες και μεθόδους (Joyce&Showers, 1988). Εν κατακλείδι, η ύπαρξη εμπειρογνομόνων μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών μπορούν να συνεισφέρουν με κοινή εστίαση στην ανάπτυξη της διδασκαλίας, στην ανταλλαγή εμπειρίας καθώς και στην ανάληψη μετα-προβληματισμού σε σχέση με την εξελικτική διαδικασία (Postholm B. M., 2012).

3.3.2 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προσωπική ανάπτυξη(αυτογνωσία)

Ένας τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι ως μια διαδικασία προσωπικής εξέλιξης των αντιλήψεων και των δράσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Zeichner, 1983).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν προσδιορίζεται μόνο από τη διδακτική του επίδοση, αλλά και σε σχέση με μια πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν τη προσωπικότητα του (αυτογνωσία, ρύθμιση των συναισθημάτων, ενσυναίσθηση κ.ά), καθώς και τη διδακτική του συμπεριφορά (ενεργητική ακρόαση, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας κ.ά). Η γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσα από την εμπειρία του κατέχει μείζων σημασία (Δασκολιά, 2000:25). Ακόμη, η αλλαγή τη προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται μέσω της αυτογνωσίας ως αποτέλεσμα της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται πάνω στις προσωπικές και πρακτικές γνώσεις που αφορούν τις διδακτικές μεθόδους κάποιου (Glatthorn, 1995: 41). Ο βαθμός επίτευξης της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού στις διάφορες φάσεις της προσωπικής τους ανάπτυξης παίζει καθοριστικό ρόλο στη διδακτική του πράξη (Μαυρογιώργος, 2007)⁵⁰. Ο εκπαιδευτικός *στοχαζόμενος κατά τη δράση* χρησιμοποιεί διάφορους μεθόδους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την επίλυση μιας εργασίας και να ξεδιπλωθούν στη τάξη μέσω της

⁴⁹ Σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό μοντέλο η «καλή διδασκαλία» συνδέεται με την «αποτελεσματική μάθηση» (Δασκολιά, 2000:24)

⁵⁰ Σε αυτή τη περίπτωση οι απόψεις δίστανται με το αν οι αλλαγές στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προϋπάρχουν, πριν από τις αλλαγές στις πεποιθήσεις τους ή συμβαίνει το αντίστροφο (Fullan, 1982 & Huberman, 1984 Connolly&Clandinin, 1988).

δράσης, ώστε η διδασκαλία να βελτιωθεί (Day, 2003). Εκτός, όμως, από τον *στοχασμό κατά τη διάρκεια της πράξης*, ο Schon, 1983, σύμφωνα με τον Day (2003:76), αναφέρεται στον *στοχασμό πάνω στη δράση*, όπου ο εκπαιδευτικός ασκεί κριτική απέναντι σε μια δράση, πριν την υλοποιήσει, αλλά και, αφού την υλοποιήσει, την αναλύει και την επαναπροσδιορίζει, χωρίς να αποκλείεται και η συμβολή ενός τρίτου ατόμου αλλά και στον *στοχασμό σχετικά με τη δράση*, όπου ο εκπαιδευτικός στοχάζεται πάνω στην πρακτική του και ασκεί τη κριτική του (Day, 2003:76 Ζαρίφης, 2009).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Dahlberg, Moss & Pence (1999), η αναστοχαστική παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση προϋποθέτει αναστοχαζόμενους επαγγελματίες νηπιαγωγούς, οι οποίοι μπορούν είτε ατομικά και με τη βοήθεια των μαθητών τους, είτε σε συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης και με την εκπαιδευτική κοινότητα να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο για στοχασμό κατά τη δράση, με σκοπό να κατανοήσουν με αποδοτικό τρόπο τις αντιδράσεις και τις ανάγκες τους ως προς τις συμπεριφορές των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011· Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Clement & Vanderberghe, 2000· Grace, 1999· Postholm B. M., 2012).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999:35) η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν διαχωρίζονται αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας οι νεότεροι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί περνάνε από διάφορες φάσεις όπως η προσωπική τους ωριμότητα (Hargreaves & Fullan, 1995), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από έντονη φυσική ενέργεια, ελάχιστες οικογενειακές δεσμεύσεις, την ανάγκη να πειραματιστούν στη δουλειά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη ηλικία που χαρακτηρίζονται από εξασθένηση των φυσικών τους δυνάμεων, ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και στη ζωή τους, δείχνοντας επιφυλακτικότητα στις αλλαγές (Sikes, P., Measor, L. & Woods, P., 1985· Hargreaves & Fullan, 1995), καθώς και την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την επαγγελματική του εξέλιξη (προαγωγή ή στασιμότητα) στη καριέρα (Zembylas, M. & Papanastasiou, E., 2005:151· Hargreaves & Fullan, 1995· Riseborough, 1981).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999), η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, καθορίζει τον τρόπο που στις κρίσιμες φάσεις, συντελεί στο να φέρει σε πλήρη αρμονία τους επαγγελματικούς ρόλους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις πρακτικές, τις στάσεις και τις ατομικές προτεραιότητες. Σε αυτό το σημείο, η προσωπική ανάπτυξη και η πορεία της αυτογνωσίας

αποτελούν το κλειδί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves&Fullan, 1995· Λανάρης, 2005).

3.3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προσαρμογή στο περιβάλλον (πρωτοβουλία Υπουργείου Παιδείας)

Ένας τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η συμβολή του γενικότερου εκπαιδευτικού πλαισίου και το εάν μπορεί να ενισχύσει ή να ανακάμψει τις προσπάθειες εξέλιξης τους ή το ίδιο το πλαίσιο της εκπαίδευσης να αποτελέσει στόχο της εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με το περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικές, κοινωνικές, επαγγελματικές κλπ). Για παράδειγμα, η έλλειψη χρόνου παρεμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να προβούν σε ένα κοινό σχεδιασμό για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων στο εξωτερικό πλαίσιο του σχολείου. Επίσης, η ανεπάρκεια και η κακή χρήση των πόρων παρεμποδίζει τη πρόσβαση σε διδακτικά βοηθήματα, τη παρακολούθηση των εργαστηρίων ή τη διδασκαλία άλλων εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα του γραφειοκρατικού διοικητικού συστήματος.(Hargreaves&Fullan, 1995:22).

Η πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας είναι ένας σημαντικός φορέας που μπορεί να ενθαρρύνει ή να παρεμποδίζει τις προσπάθειες εξέλιξης των εκπαιδευτικών εντός του συστήματος, διαμέσου επιμορφωτικών διαδικασιών, που θα έχουν ως κίνητρο τη πιστοποίηση (μοριοδότηση, bonus)(Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15). Οι Διευθυντές από την άλλη, διαμέσου εσωτερικών ερευνών και προγραμμάτων συμβουλευτικής, θα καλούν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους σε τακτές συναντήσεις και θα διεξάγεται συζήτηση σχετικά με διάφορα ζητήματα που θα αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρέου, 2009: 22). Οι στρατηγικές των ηγετών σχολείων που προωθούν τις πρωτοβουλίες εξέλιξης συναποτελούν: την εξασφάλιση χρόνου και πόρων, τη καθοδήγηση τους σε επιμορφωτικά προγράμματα προσωπικού και σε άλλες δραστηριότητες, τη μη προσκόλληση σε ταχύρρυθμα επιμόρφωσης αλλά την ενθάρρυνση σε μακροχρόνια προγράμματα, τη περαιτέρω εξειδίκευσή τους (Little, 1984· Hargreaves&Fullan, 1995).

Ο Kennedy (2011) σε μία έρευνα διαπίστωσε ότι ήταν πολύ σημαντικό οι σχολικοί ηγέτες να δημιουργήσουν μία θετική ατμόσφαιρα και εποικοδομητικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, και για αυτό διότι πρέπει να μάθουν να δίνουν ο ένας τον άλλον μέσα από την ανατροφοδότηση. Εκτός από το πλαίσιο, συναφείς έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, επιβεβαιώνεται ότι η ανάπτυξη νοοτροπίας συνεργασίας στο σχολείο μπορεί να τους βοηθήσει στο να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, να έχουν επιτυχείς πρακτικές επαγγελματικής εξέλιξης και θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών (Rosenholtz, 1989).

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται, ότι η νοοτροπία του συνεργατικού κλίματος μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στη πορεία εξέλιξης των εκπαιδευτικών, όμως το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα και να δημιουργηθεί μία νέα μορφή τεχνητής συναδελφικότητας.

3.4. Στάδια και φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με βιβλιογραφική επισκόπηση του Ματσαγγούρα (2005) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρομοιάζεται με μία εξελικτική πορεία που συσχετίζεται με τις φάσεις εξέλιξης που αφορούν το «εγώ», την προσωπικότητα και το γνωστικό σύστημα (Μπαγάκης, 2005:64). Τα μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να βασίζονται τόσο στο ιστορικό και οργανωτικό πλαίσιο και κουλτούρα, στα οποία διακπεραιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, όσο και στο στάδιο γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού (Day, 2003: 160).

Αρχικά, ο Huberman (1989), για παράδειγμα, προτείνει και ορίζει πέντε από αυτά τα στάδια (Villegas-ReimersEl., 2003:129): 1) *Εισαγωγή στο καριέρα (1 έως 3 έτη)*, 2) *Σταθεροποίηση (4 έως 6 έτη)*, 3) *Διαφορετική περίοδος (7 έως 18 έτη)*, 4) *Δεύτερη αποκλίνουσα περίοδος (19 έως 30 έτη)*, 5) *Διαχείριση (41 έως 50 έτη εμπειρίας)*. Αργότερα, η Παναναούμ (2005) αναφέρθηκε σε 4 φάσεις της επαγγελματικής πορείας όπως: α) *προσανατολισμός στο επάγγελμα* β) *προετοιμασία στο επάγγελμα* γ) *είσοδος στο επάγγελμα* και δ) *σταδιοδρομία στο επάγγελμα* ενώ την ίδια περίοδο ο Ματσαγγούρας (2005:64-68) αποτύπωσε την επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού σε έξι φάσεις, συνδέοντάς τες και με την επαγγελματική του ανάπτυξη, κατέχοντας ηενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, καθώς και τα προγράμματα επιμόρφωσης πρωταγωνιστικό ρόλο στις πέντε πρώτες φάσεις. Συγκεκριμένα:

- Φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια): Αφορά τα πρώτα χρόνια του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού που βιώνει το επαγγελματικό άγχος, στη προσπάθεια του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινότητας του σχολείου. Σύμφωνα με το Greenland (1983) η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση θα αφορά μη έμπειρους εκπαιδευτικούς και θα παρέχεται κυρίως με τη μορφή μαθημάτων πιστοποίησης και διδακτικής επάρκειας. Σε αυτή τη φάση τα προγράμματα επιμόρφωσης που θα χρειαστούν οι εκπαιδευτικοί θα αφορούν την ανάπτυξη οργανωτικών-διδακτικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2005:64-65)
- Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια): Αφορά την απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και μία σχετική άνεση διαχείρισης θεμάτων που αφορούν το διδακτικό και οργανωτικό κομμάτι και προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κοινωνικοποιηθεί στο επαγγελματικό του χώρο. Σύμφωνα με το Greenland (1983) η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση θα αφορά την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής πράξης. Στη συγκεκριμένη φάση τα προγράμματα επιμόρφωσης που χρειάζονται θα πρέπει να εστιάζουν σε προσεγγίσεις διαφοροποίησης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2005:65)
- Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια): Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός κατέχει την αίσθηση της ασφάλειας και αποδεκτικότητας από τον κλάδο του, αισθάνεται την ανάγκη να επεκτείνει τις διδακτικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας πειραματισμούς στο συμβατικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να διευρύνεται και η συνεργασία. Σύμφωνα με το Greenland (1983) η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση θα αφορά θέματα του προγράμματος σπουδών. Σε αυτή τη φάση χρειάζονται προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα δίνουν έμφαση στις εναλλακτικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2005:66).
- Φάση Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια): Αυτή η δεκαετία χαρακτηρίζεται από το έντονο βάρος της ρουτίνας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, δημιουργώντας μία σχετική κρίση επαγγελματικής ταυτότητας, αλλά διακατέχεται από τη διάθεση να επανεξετάσουν το εκπαιδευτικό έργο τους, οδηγώντας τους σε μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής κατάστασης. Σε αυτό το χρονικό διάστημα οι επαγγελματικές, προσωπικές και οικογενειακές υποχρεώσεις αυξάνονται. Είναι πιθανό ο εκπαιδευτικός να αναλάβει νέες υπευθυνότητες σε θέσεις ευθύνης στο σχολείο του ή σε άλλη σχολική μονάδα και θα πρέπει να υπάρχει εκπαίδευση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αναλάβουν αυτούς τους νέους ρόλους, όπως μέντορες, σύμβουλοι ή διευθυντές (Greenland, 1983). Σε αυτή τη περίπτωση τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να στηρίζονται στη πρακτική επίλυση των προβλημάτων, ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό να συμμετέχει σε συλλογικές μορφές δράσης, όπως οι ομάδες έρευνας δράσης (Day, 2003:148-149).

- Φάση Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια): Αυτή η φάση αφορά την εμπειρία του εκπαιδευτικού, που χαρακτηρίζεται από έντονα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), από έντονα χαρακτηριστικά συντηρητισμού και ένα άλλο ποσοστό βρίσκεται σε ενεργή κατάσταση και συμμετέχει σε καταστάσεις προβληματισμού. Σε αυτή τη φάση τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν θα πρέπει να παραμένουν στις παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις αλλά να επιχειρούν τον εμπλουτισμό, τη στοχαστικοκριτική αυτο-ανάλυση, τη συλλογική δράση (Ματσαγγούρας, 2005:67-68).
- Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια): Σε αυτή τη τελευταία φάση η κοινωνική πίεση οδηγεί τους «ώριμους» εκπαιδευτικούς σε εγκατάλειψη των επαγγελματικών δικαιωμάτων, παρέχοντας τη θέση τους στη νέα γενιά. Η πίεση αυτής της ηλικίας τους δημιουργεί τάσεις αποστασιοποίησης και απόσυρσης δημιουργώντας ανάμεικτα (θετικά ή αρνητικά) συναισθήματα (Ματσαγγούρας, 2005:68).

Η πορεία των παραπάνω φάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι ενδεικτικές και δεν αντικατοπτρίζουν το σύνολο. Αντίθετα, η πορεία χαρακτηρίζεται ιδιοσυγκρασιακή και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου, όπως τα ενδιαφέροντα του καθενός, τη δυναμικότητα της προσωπικότητας, τις φιλοδοξίες, τις στάσεις ζωής, σχέσεις που αφορούν την οικογένεια, τους συναδέλφους και τη φιλία, σοβαρές επαγγελματικές περιστάσεις και από παράγοντες που αφορούν την οργάνωση, όπως είναι το στυλ διοίκησης διευθυντή, το ψυχολογικό κλίμα κάθε σχολικής μονάδας και οι ικανότητες που θα διαθέτει κάποιος για να μπορεί να συμμετέχει στη σχολική μονάδα (Day, 2003: 152 Schwab, 1995 Ματσαγγούρας, 2005: 68-69). Ένας προβληματισμός χρειάζεται και για τα προγράμματα επιμόρφωσης που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν, καθώς χρειάζεται να υπερέχουν σε όλες τους τις διαστάσεις, ώστε σε συνδυασμό με την επαγγελματική διαδρομή των εκπαιδευτικών να εξυπηρετούν τις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους του συνόλου των εκπαιδευτικών.

3.5.Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Στη παιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν επικρατήσει διαφορετικά μοντέλα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όμως μπορούν να ενοποιηθούν σε γενικές μορφές επαγγελματισμού που είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2002 & 2005:74-79) :

- *Θετικιστικό-Τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού.* Σύμφωνα με τη θεωρητική επισκόπηση (Ματσαγγούρας, 2002: 88 & 445) η προέλευση του τεχνοκρατικού μοντέλου βασίζεται στη Θετικιστική Παιδαγωγική, η οποία αφορά μία σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία που απαιτεί κι προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να κατέχει οργανωτικές-διδασκτικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002· Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007:740).
- *Ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματισμού.* Στο ερμηνευτικό μοντέλο η γνώση θεωρείται κοινωνική κατασκευή και συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2005). Το ερμηνευτικό μοντέλο εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαδικασίες αφήγησης των προβληματισμών και εμπειριών, περιγράφουν, αναστοχάζονται, αναδομούν τη γνώση και επανεξετάζουν ξανά μέχρι να αποτυπώσουν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση (Day, 2003:385· Ματσαγγούρας, 2005:76-78).
- *Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού.* Το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο βασίζεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύεται η διλημματικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση και την διερεύνηση των εναλλακτικών διδασκτικών επιλογών (Ματσαγγούρας, 2005, 2002· Brookfield, 1995· Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007:740). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «σκεπτόμενος επαγγελματίας» (Schon, 1983 όπ. αναφ. στο Day, 2003) και αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη ως δράση κι όχι ως κοινωνική κατασκευή (Ματσαγγούρας, 2005:78-79· Υφαντή, 2014:71).

Σύμφωνα με τη Villegas-Reimers (2003:70), πραγματοποιήθηκε μία ακόμη παρουσίαση τυπολογίας που αφορά τα διεθνή μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, τα οποία ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την ευρεία «κλίμακα» εφαρμογής τους. Συγκεκριμένα διακρίνονται σε: α) **Οργανωσιακά μοντέλα:** στα μοντέλα τα οποία απαιτούν συνεργασίες ή συνεταιρισμούς σε επίπεδο οργανισμών, ιδρυμάτων ή φορέων όπως: δίκτυα σχολείων, δίκτυα εκπαιδευτικών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης, συνεταιρισμοί μεταξύ πανεπιστημίου – σχολείου και άλλες συνεργασίες ιδρυμάτων, β) **Ομαδικά ή ατομικά**

μοντέλα: παραδοσιακή και «κλινική» εποπτεία, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, εργαστήρια-σεμινάρια-διαλέξεις, μελέτη περιπτώσεων, μοντέλα ανάπτυξης δεξιοτήτων, συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη, αυτο-κατευθυνόμενη ανάπτυξη, συμμετοχή εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, παρατήρηση καλής πρακτικής, αναστοχαστικά μοντέλα, φάκελοι υλικού, έρευνα δράσης, σχέδια εργασιών/ερευνητικές εργασίες, αφηγήσεις εκπαιδευτικών, μοντέλο παραγωγής γενεών, χρήση των θεσμών του «μέντορα» και του «προπονητή».

Ειδικότερα για τη προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Calderhead & Shorrock (1997) έχουν καθοριστεί τα τρία ακόλουθα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης από διαφορετικές χώρες και το καθένα δίνει μια διαφορετική έμφαση σε πτυχές της μάθησης και βασίζεται σε μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων που αφορούν τη διαδικασία εκμάθησης.

- *Ο εγκλεισμός ή η κοινωνικοποίηση στην επαγγελματική κουλτούρα υπογραμμίζει τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό χαρακτηρίζεται ως ένα πολύπλοκο μοντέλο με πολλαπλές ιδεολογίες. Οι έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι τις πιέσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί για πρώτη φορά όταν προσπαθούν να ενσωματωθούν σε ένα καινούργιο σχολείο, τους οδηγεί συνήθως με κάποιο τρόπο στην εγκατάλειψη αυτών που έμαθαν κατά την αρχική τους προετοιμασία τους ή τη προσωπική τους εξερεύνηση στη διδασκαλία*
- *Το τεχνικό μοντέλο ή το μοντέλο γνώσης και δεξιοτήτων τονίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν. Παλαιότερα, το μοντέλο επικεντρώθηκε στη συμπεριφορά της σχολικής τάξης, για παράδειγμα στη μικρο-διδασκαλία, στις τεχνικές αμφισβήτησης ή στον έλεγχο συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Πιο πρόσφατα, έγιναν προσπάθειες για εννοιοποίηση αυτών των δεξιοτήτων. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου δηλαδή, τη γνώση που συνήθως διαθέτουν οι βετεράνοι εκπαιδευτικοί και ποια πρέπει να αποκτήσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί.*
- *Η διδασκαλία ως μοντέλο ηθικής προσπάθειας επικεντρώνεται σε μια μέθοδο εξάσκησης που περιλαμβάνει τη φροντίδα των μικρών παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, προετοιμάζοντάς τους να είναι μελλοντικοί ενήλικες, δίνοντας έμφαση στην ηθική διάσταση της διδασκαλίας (Hargreaves, 1995), .*

Επίσης, ο Guskey (2002), μίλησε για ένα εναλλακτικό μοντέλο «αλλαγής» που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη και ξεκινάει από την εφαρμογή των αλλαγών μέσα στην τάξη και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, οι οποίες οδηγούν τελικά στην αλλαγή, στα πιστεύω και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Gable & Burns (2005: 15-16), τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που ακολουθούνται για τα προγράμματα είναι τα εξής:

- *Τυποποιημένη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.* Αντιπροσωπεύει συνήθως μια κεντρική προσέγγιση που περιλαμβάνει εργαστήρια, εκπαιδευτικά συνέδρια και σε πολλές περιπτώσεις το μοντέλο ροής παροχής κλιμάκων
- *Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών με βάση το διαδίκτυο.* Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το δικτυακό τόπο όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τοπικούς διευκολυντές ή άλλους εκπαιδευτικούς σε μία πιο τακτική διαδικασία μάθησης. Συχνά επικεντρώνεται στις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν μεμονωμένα οι εκπαιδευτικοί στη προσπάθεια τους να εφαρμόσουν νέες τεχνικές στις πρακτικές της τάξης (Gable & Burns, 2006).
- *Αυτο-κατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.* Στην επαγγελματική ανάπτυξη των αυτοδίδακτων εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην εκκίνηση και στον σχεδιασμό τη δικής τους επαγγελματικής εξέλιξης, διαχωρίζοντας τις πηγές και τις ιδέες τους, συζητώντας παράλληλα τις προκλήσεις και τη λύση.

Εν κατακλείδι, σε αυτό το σημείο, διαφαίνεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης δια μέσου της επιμόρφωσης και των παρεμβάσεων που θα ξεδιπλωθεί στην επόμενη ενότητα.

3.6. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και η συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Για πολλά χρόνια, αρχές της δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, η επιμόρφωση θεωρήθηκε το δεξί χέρι του εκπαιδευτικού, ενώ τη δεκαετία του 1980, οι ραγδαίες εξελίξεις της εποχής και οι καινοτομίες της εκπαιδευτικής πράξης ήταν καθοριστικές για το επιστημονικό πεδίο «Εκπαίδευση

εκπαιδευτικών», καθώς η επιμόρφωση φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παναναούμ, 2003).

Στη σύγχρονη εποχή, λόγω των ραγδαίων μεταβολών, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης⁵¹ των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αναδεικνύεται από πολλούς παράγοντες (Αθανασούλα Ρέππα και συν., 1999: 102-103· Κουτούζης, 1999:117, Παπαναούμ, 2003:130-131). Αρχικά, οι κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές εξελίξεις, την καθιστούν αναγκαία στην καθημερινότητα του σχολείου, στη διδακτική μεθοδολογία, στη παιδαγωγική σχέση και στους διδακτικούς χειρισμούς στη σχολική τάξη και έξω από αυτήν, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να παίρνει πιο εύκολα αποφάσεις για τα διδακτικά μοντέλα που θα χρησιμοποιήσει και τις δραστηριότητες που θα αναθέσει στους μαθητές τους (Hargreaves, 2000· Δημητριάδου, 2016:318). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται και η αρχική επαγγελματική του κατάρτιση θεωρείται ανεπαρκής για να καλύψει όλες απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση, έχει ως αποτέλεσμα τα μοντέλα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών να θεωρούνται απαρχαιωμένα, για να επιλύσουν διάφορα περίπλοκα και απρόβλεπτα συμβάντα που μπορεί να εμφανιστούν μέσα στη σύγχρονη κοινωνία και παιδαγωγική εργασία (Παπακωνσταντίνου, 1996:10· ČotarKonrad, S. & KukanjaGabrijelčič M., 2014). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι συνεχόμενες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στη διδακτική μεθοδολογία, στη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, στην αγωγή υγείας, καθιστούν απαραίτητη την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ως φορέας των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Βιτσιλάκη, 2002). Επιπλέον, η επιμόρφωση τον βοηθάει να καταπολεμήσει τις ψυχολογικές του αναστολές και τον φόβο της άγνοιας, λειτουργώντας ως προστατευτική ασπίδα για τον πειραματισμό απέναντι στον εκσυγχρονισμό του σχολείου (Δημητριάδου, 2016: 318). Η επιμόρφωση βοηθάει και τον υπονήφιο εκπαιδευτικό καθώς του δίνεται η δυνατότητα να αναστοχάζεται πάνω στη πράξη, διαφοροποιώντας τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης (Αυγητίδου, 2014). Σε μία εποχή που κυριαρχεί η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η οικονομία, η μετανάστευση, η μαζικοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η διαβίου μάθηση αναδεικνύεται ως «μονόδρομος» και αποτελεί

⁵¹ Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποβλέπει, στη συμπλήρωση και στην ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσής τους, με απώτερο σκοπό την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Μαυρογιώργος, 1999· Ξωχέλλης, 1991· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011: 631· Ekiz, 2006· Δασαργύρη, 2015· Yigit, C. & Bagceci, B., 2017: 243· Καραμπίνη & Ψιλού, 2005:139· Μαυρογιώργος, 2005· Μαυρογιώργος, 1999:101· Μπαγάκης, 2016:200).

πρόκληση για τον εκπαιδευτικό καθώς έχει το δικαίωμα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας να αναβαθμίζει το επιστημονικό του κύρος και να εξελίσσεται ως προσωπικότητα, κοινωνικό υποκείμενο αλλά και ως επαγγελματίας (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002· Τρούλης, 1985· Day, 1999· Λιγνός, 2006 & Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ξωχέλλης, 2005· Dimitriadou, 2016:315). Τέλος, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των εργαζομένων σε μία σχολική μονάδα αποδίδει αποτελεσματικά τόσο για τον ίδιο τον οργανισμό, όσο και για το κάθε άτομο ξεχωριστά, αρκεί να παρέχεται στη σχολική μονάδα μία σχετική αυτονομία και αυτοδιαχείριση (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι σχετικές μελέτες επιβεβαιώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης αλλά συγχρόνως διαπιστώνουν και κάποιες αδυναμίες που πρέπει να επικαλυφθούν όπως (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:8-9): (1) **έλλειψη συνέχειας και συνέπειας**, (2) **έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης**, (3) **επικάλυψη αρμοδιοτήτων** ανάμεσα στο Π.Ι. και στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ., (4) **προβλήματα οργάνωσης και βραχείας διάρκειας** των επιμορφωτικών προγραμμάτων, (5) **θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφουμένων**, (6) **επιμορφωτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος**, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου, (7) **έλλειψη θεσμικού πλαισίου**, (8) **συγκεντρωτική λειτουργία** στερώντας τη πρωτοβουλία από τους τοπικούς/περιφερειακούς φορείς, (9) **έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας** όσον αφορά το **επιμορφωτικό υλικό**, (10) **έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων** που οδηγεί στην αδιαφορία, (11) **δυσκολίες στην υλοποίηση αποκεντρωμένων επιμορφωτικών δράσεων** (σε μικρές πόλεις, στην περιφέρεια), καθώς και μεμονομένες δράσεις, (12) **έλλειψη συνέχειας**, μετά την εισαγωγική επιμόρφωση, (13) **έλλειψη ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για επιμέρους ομάδες** (βλ.: διευθυντές σχολείων, στελέχη της εκπαίδευσης κ.ά.).

Η επιμόρφωση θεσμοθετημένη ή μη, έχει αποδειχθεί ότι βαδίζει παράλληλα με την επαγγελματική σταδιοδρομία και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, έχοντας ως στόχο τη διαρκή ενημέρωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1994· Darling-Hammond & McLaughlin 1996: 203· Δεδούλη, 1997· Παπαπροκοπίου, 2002· Day, 1999:2 & 2003· Ματθαίου: 2008), προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να καταστεί δυνατή η αλλαγή μιας εκπαιδευτικής πράξης μέσω της επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία, θεωρώντας την ως προσωπική υπόθεση (Taylor, 1980, στο Χατζηπαναγιώτου, 2001: 26), ενώ σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992), η

επιμόρφωση θα πρέπει να λάβει μια πιο διευρημένη οπτική, η οποία θα θέτει ως σκοπούς την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 110), αλλά και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου (Παπαναούμ 2000: 17-20· Παπαναούμ: 2003), με απώτερο στόχο τη αποδοτικότερη πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Μαυρογιώργος, 1983).

Τα τελευταία χρόνια, και σε διεθνές επίπεδο, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιείται και ως επαγγελματική μάθηση, καθώς τονίζεται η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ως μέσο βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών, μέσω της κοινής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Αυγητίδου, 2014: 242). Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε μορφές εναλλακτικής επιμόρφωσης, που αφορούν στοχαστικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης με συναδέλφους και επιμορφωτές, προκειμένου να αξιολογήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν και να παρέμβουν σε περίπτωση ανάγκης για αλλαγή.

Ο Μαυρογιώργος (1999) θεωρώντας αποδεκτό πως η επιμόρφωση συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην υιοθέτηση στάσεων και στηναπόκτηση των αναγκαίων εμπειριών για την αποδοτική αξιοποίηση τωνικανοτήτων του εκπαιδευτικού, αναδεικνύει τη σύνδεση της επιμόρφωσης τωνεκπαιδευτικών με την ανάπτυξη και ανανέωση των εκπαιδευτικώνσυστημάτων, μιας στάσης που προβάλλεται από τησυσχέτιση τωνμεταβολών στην εκπαίδευση, με την προώθηση μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούν στηνεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε και αυτοί από τη πλευρά τους να επιχειρήσουντη συμμετοχή τους στις καινοτομίες. Άλλωστε, όπως αποδεικνύεται η διαρκή ενημέρωση και η επικέντρωση στην επαγγελματική λειτουργία του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου, μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες συνδέεται με τη συντήρηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Βαλαβανίδης, 1992· Gardner 1995: 629).

Συνοπτικά, για να χαρακτηριστεί μία επιμορφωτική διαδικασία αποδοτική, θα πρέπει τα πορίσματα ερευνών,να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εργάζεται με επιστημονικό τρόπο, στηρίζοντας τη διδακτική πράξη και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς σε επιστημονικά δεδομένα,διεξάγοντας έρευνα, σε επίπεδο τάξης και σχολείου, συνεργατικά μεταξύ των μελών εκπαιδευτικής μονάδας (π.χ. γονείς, μαθητές, ηγέτης, στελέχη της εκπαίδευσης), σε συνδυασμό με τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τη προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τον καθορισμό των στόχων, των περιεχομένων και των μεθόδων στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 21-25· Δάντη, 2005).

Εξάλλου, η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν καθορίζεται μόνο από την κατοχή καθορισμένων διδακτικών δεξιοτήτων στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και με την προσωπική του θεωρία, την εξοικείωση του με τις καινοτόμες προσεγγίσεις της διδακτικής, την απόκτηση αυτογνωσίας μέσω του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Στο ερώτημα για το ποιες ρυθμίσεις σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα⁵²

| Κρίσιμες φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | | Ρυθμίσεις/παρεμβάσεις πολιτείας/φορέων | Κριτήριο επιτυχίας | |
|--|---|--|---------------------------------------|-----------------------------|
| Σ Υ Ν Ε Χ Η Σ Ε Π Α Γ Γ Ε Λ Μ Α Τ Ι Κ Η Α Ν Α Π Τ Υ Ξ Η | Α) ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ | Όροι εργασίας/εξέλιξης Μισθοί | Η ζήτηση | ΣΥΝΕΧΗΣ |
| | Β) ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ | Οργάνωση σπουδών Προγράμματα σπουδών των φορέων αρχικής εκπαίδευσης (πανεπιστημιακά τμήματα, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΠΕΚ) | Η ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης | ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ /ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ |
| | Γ) ΕΙΣΟΔΟΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ | Πιστοποίηση Επιλογή Τοποθέτηση | Η επαγγελματική επάρκεια | |
| | Δ) ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ | Προοπτικές εξέλιξης Συνθήκες εργασίας (κυρίως το μοντέλο διοίκησης) Υποδομή | Η ικανοποίηση από το επάγγελμα | |
| | | Επιμόρφωση (περιοδική, ταχύρρυθμη) Ενδοσχολική επιμόρφωση Άτυπες μορφές συνεργατικής μάθησης Αυτομόρφωση | Η ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης | |

⁵²Πηγή: Παπαναούμ, 2005:87

Σύμφωνα με το σχήμα, η συνεχής επαγγελματική μάθηση⁵³ πραγματοποιείται Α) κατά την προετοιμασία και βασική κατάρτιση για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (πανεπιστημιακές σχολές) Β) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (επιμόρφωση) και ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό περιβάλλον και (Δ)αφυπηρέτηση από το επάγγελμα. Αυτό υποδεικνύει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία ευρύτερη έννοια από κάποιες συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, που ξεκινάει από το πρώιμο στάδιο του ατόμου στο επάγγελμα μέχρι τη περάτωση της υπηρεσίας του και προάγει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα τυπική ή άτυπη, ενισχύοντας την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες (βλ: Παναναούμ, 2005 & 2008· Ξωχέλλης, 2002:5· Guskey & Huberman, 1995: 133· Μαυρογιώργος, 2003: 348· Παναναούμ, 2003:60· Ξωχέλλης, 2006: 127).

Οι διάφορες διαδικασίες επιμόρφωσης, σύμφωνα με τον Lieberman (1996), που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε διεθνές πλαίσιο για τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθ'όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: την ενδοσχολική επιμόρφωση, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από εξωτερικούς φορείς, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μέσω δικτύωσης σχολείων και την επιμόρφωση μέσω συμμετοχής σε έρευνες. Οι περισσότερες πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό διαδικασιών επιμόρφωσης ταυτόχρονα, και οι συνδυασμοί αυτοί ποικίλλουν σύμφωνα με το περιβάλλον εφαρμογής τους (Villegas-Reimers, 2003)⁵⁴.

Η εκτός σχολείου επιμόρφωση είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος επιμόρφωσης και στηρίζεται στη σεμιναριακού τύπου διάλεξη των επιμορφωτών. Ωστόσο, η προσωπική επιμόρφωση αδυνατεί να

⁵³ Πραγματοποιείται μέσω τρία είδη εκπαίδευσης: α) μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης, που αφορά την ομαλή ένταξη του νεοδιοριζόμενου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, β) μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και αποσκοπεί στη γενική βελτίωση του εκπαιδευτικού (π.χ. ανανέωση γνώσεων/δεξιοτήτων, κάλυψη κενών, άρση αδυναμιών κ.ά) και γ) μέσω της προαγωγικής επιμόρφωσης που στόχο έχει κυρίως την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

⁵⁴ Για παράδειγμα, εξαιτίας της ποικιλομορφίας, ο Gardner (1995) πρότεινε συνέχεια, στο ένα άκρο να υπάρχει μια μορφή κατάρτισης που να πραγματοποιείται σε ένα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον εκτός σχολείου. Στο άλλο άκρο να υπάρχουν συνεχείς πρακτικές όπου η εκπαίδευση θα λαμβάνει χώρα στα σχολεία (ενδοσχολική επιμόρφωση). Η επιμόρφωση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εντός ή εκτός σχολείου, σε μέρες και ώρες που οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται ή ακόμα και με απαλλαγή από τα καθήκοντά τους (Μαυρογιώργος, 2005:348-354)

καλύψει όλο το φάσμα επιμορφωτικών αναγκών για αυτό είναι αναγκαίο να λειτουργεί σε συλλογικό επίπεδο ένας οργανωμένος θεσμός επιμόρφωσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση⁵⁵ ως καινοτόμος διαδικασία για τα ελληνικά δεδομένα, αφορά μία σχεδιασμένη διαδικασία βελτίωσης ενός σχολείου και εμπλέκει όλους τους φορείς μιας σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2005:82-91· Παπαναούμ, 2007:257· Νάσainaς, 2010:137), θεωρώντας την ως πυρήνα για την αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Hargreaves, 2004: 139· Ξωχέλλη & Παπαναούμ, 2000· Ξωχέλλης, 2003). Ο καινοτόμος χαρακτήρας, με τη κατάλληλη εφαρμογή της, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις (Ξωχέλλης, 2011: 597), αρκεί οι σχολικές μονάδες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αφορούν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και κατάλληλα εξειδικευμένου προσωπικού (Μαυρογιώργος, 1986). Όταν η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει τη μορφή *συνδιδασκαλίας* σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Η παρακολούθηση δειγματικών μαθημάτων που διεξάγονται από επιμορφωτικούς λειτουργούς που επισκέπτονται τα σχολεία αλλά και η προετοιμασία μιας διδασκαλίας με την υποστήριξη του παιδαγωγικού συμβούλου⁵⁶, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Βαλιαντή, 2015). Επίσης, η ανταλλαγή επισκέψεων για *αλληλοπαρατήρηση* της διδακτικής πρακτικής, θεωρείται μία αναστοχαστική διαδικασία (Bolam & Weindling, 2006· Bush & Middlewood, 2013· OECD, 2014:86). Το *Mentoring*⁵⁷ πρόκειται για μία καινοτόμα και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης που προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη, συμβουλευτική και καθοδήγηση στους νεοδιόριστους νηπιαγωγούς, που βρίσκονται στο «στάδιο της επιβίωσης» (Katz 1977, όπ. αναφ. Pavia et.al., 2003,) προκειμένου να διαχειριστούν αποδοτικά την τάξη τους (McCaughtry et. al., 2005) και στις πιο έμπειρες νηπιαγωγούς που βρίσκονται στο «στάδιο της ανανέωσης» ή της «ωριμότητας» (Katz, 1977, όπ. αναφ. Pavia et.al., 2003) και ενδιαφέρονται για την ανανέωση των πρακτικών τους (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Μια εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Reason & Bradbury (όπ. αν. στο Brydon-Miller et al., 2003), είναι η *έρευνα δράσης*⁵⁸, που επιτρέπει την ερευνητική προσέγγιση

⁵⁵ Πιο αναλυτικά βλ. Sparks, D. & S. Loucks- Horsley 1990, Ειδικότερα για την ενδοσχολική επιμόρφωση (βλ.: Παπαναούμ 2007)

⁵⁶ Αποτελούν στελέχη της εκπαίδευσης στα οποία μπορούν να απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί για θέματα που αφορούν την επιμόρφωσή τους. Αρχικά, ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός και λειτουργεί ως βοηθός, συμπαραστάτης, οδηγητής και εμπνευστής των εκπαιδευτικών (Κωστικά, 2004:113).

⁵⁷ Ο ρόλος του μέντορα αποβλέπει στην επαγγελματική κατάρτιση και καθοδήγηση των εργαζομένων, από ένα έμπειρο πρόσωπο παρέχονται συμβουλές σε ένα λιγότερο έμπειρο άτομο, κατά τη διάρκεια εργασίας (Μπαράλός, 2016:62)

⁵⁸ Πιο αναλυτικά δεξ ενδεικτικά: Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα δράση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας, Αυγητίδου, Σ. (2005). *Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39, 39-56. Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*,

του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες που ευνοούν την αυτο-επιμόρφωση και ενισχύουν την καινοτομία σκέψη και δράση για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Koutselini-Ioannidou, 2010· Κάτσεων, Νομικού & Φλογαΐτη, 2012· Tsafos, 2013· Brumfit&Mitchell, 1990· Hargreaves, 1995:329· Ξωχέλλης, 2007· Δούκας κ.ά., 2007). Επίσης, μια άλλη μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα *δίκτυα μάθησης*⁵⁹, όπου σύμφωνα με το Θεοδοσίου (2015:6) τα πλεονεκτήματα της είναι η ενεργητική συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και η διάχυση καλών πρακτικών, γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των μελών του δικτύου (Darling-Hammond & McLaughlin:1995· Κατσαρού-Δεδούλη, 2008:24· Χατζηπαναγιώτου-Μαρμαρά, 2014:4). Η *εξ αποστάσεως επιμόρφωση*⁶⁰ χαρακτηρίζεται ως αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, καθώς η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε αυτήν είναι ευκολότερη απ' ό,τι στη συμβατική διδασκαλία. (Καραμπίνη& Ψιλού, 2005· Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005:276-285). Προωθεί τη συνεργατική μάθηση (σύγχρονη ή ασύγχρονη) (Τσάφος, 2014)⁶¹, την κοινή χρήση πληροφοριών και την επικοινωνία, χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Δημητριάδης κ.ά. 2008, όπ. αναφ. στο Μπίκο, 2013:10). Η *επιμόρφωση μέσω του στοχασμού* είναι ένας τρόπος επαναπροσδιορισμού των προβλημάτων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2014· Τσάφος, 2014β). Μέσα από το στοχασμό στέκονται διερευνητικά απέναντι και γίνονται στοχαστικοκριτικοί επιστήμονες και επαγγελματίες, που μπορούν να παράγουν στην πράξη νέες προσεγγίσεις της γνώσης (Τσάφος, 2014· Καραμπίνη& Ψιλού, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της *αυτοεπιμόρφωσης*⁶² παίρνουν τη πρωτοβουλία, αναζητούν το αντικείμενο επιμόρφωσης τους σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, από οργανωμένες θεσμικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις (σεμινάρια/συνέδρια) (Δουλκερίδου, 2015: 84) και σχεδιάζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους ένα πρόγραμμα συστηματικής μάθησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:24-25). Η

Αθήνα Μεταίχμιο, Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Αθήνα: Κριτική.

⁵⁹ Ο όρος «δίκτυο» στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται για ομάδες σχολείων που συνεργάζονται μεταξύ τους για ένα κοινό σκοπό ο οποίος είναι συγκεκριμένος για το κάθε σχολείο ξεχωριστά αλλά και για το σύνολο των σχολείων που απαρτίζουν το δίκτυο (Χατζηπαναγιώτου-Μαρμαρά, 2014:3)

⁶⁰ Η *εξ' αποστάσεως εκπαίδευση* είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που παρατηρείται φυσική απόσταση μεταξύ διδασκόμενου, διδάσκοντα και εκπαιδευτικού φορέα, ενεργοποιώντας το μαθητή να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης-Φραγκάκη 2009:233)

⁶¹ Στη σύγχρονη πραγματοποιείται διδασκαλία *εξ αποστάσεως*, αλλά σε πραγματικό χρόνο στο πλαίσιο μιας ηλεκτρονικής ή εικονικής τάξης (eclass, virtual class), όπου παρατηρείται άμεση αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μέσω της διαδραστικής επικοινωνίας. Αντιθέτως, στην ασύγχρονη εκπαίδευση δεν παρατηρείται άμεση επαφή και αλληλεπίδραση, αλλά οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν με τον διδάσκοντα μέσω των ηλεκτρονικών μέσων, έχοντας έναν πιο ενεργητικό ρόλο, καθορίζοντας οι ίδιοι τον χρόνο και τον ρυθμό ενασχόλησής τους με το εκπαιδευτικό υλικό (Τσάφος, 2014)

⁶² Στην αυτοεπιμόρφωση, ο εκπαιδευτικός επιλέγει και ακολουθεί ο ίδιος επιμορφωτικές δραστηριότητες, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, από οργανωμένες θεσμικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις (εσωσχολικές/εξωσχολικές) με στόχο την ικανοποίηση των επιμορφωτικών του αναγκών και την επαγγελματική και προσωπική του εξέλιξη (Δουλκερίδου 2017: 84)

μετεκπαίδευση (μεταπτυχιακά/διδακτορικά) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγών στα Π.Τ.Δ.Ε. & Π.Τ.Ν), έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να παίζει καταλυτικό ρόλο στη εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 1995· Παπαναούμ, 2003 & 2014· Δούκας κ.ά., 2007: 115-116).

Όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω, η επιμόρφωση, που αφορά τη δια βίου μάθηση⁶³ και η επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζονται ως έννοιες αλληλοεξαρτώμενες, καθώς εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό με τα απαραίτητα εφόδια, ώστε με τη σειρά τους να κατευθύνουν τους μαθητές τους στη προσωπική τους ανάπτυξη και δίνεται μία άλλη διάσταση στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1995· Παπαναούμ, 2003· Hargreaves, 1994· Δεδούλη, 1998· Μπαγάκης, 2005). Η επιμόρφωση για τον εκπαιδευτικό λειτουργεί από τη μία πλευρά ως βοηθητικός παράγοντας απόκτησης γνώσεων για τη βελτίωση της απόδοσης του, την ενίσχυση της διδακτικής ικανότητας, τη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με σκοπό την επίλυση πρακτικών προβλημάτων και από την άλλη μπορεί να συμβάλλει στον αναστοχασμό με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών του (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Νάσαινας 2005:38). Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη της κοινωνίας λειτουργούν ως φορείς αλλαγής και μετασχηματισμού της πραγματικότητας και όχι ως απλοί διεκπεραιωτές της επικρατούσας κάθε φορά εκπαιδευτικής πολιτικής (Ξωχέλλης, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης, απόκτησης νέων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, αρετές που καθορίζουν το επάγγελμα του, την ακαδημαϊκή και προσωπική εξέλιξη σε συνδυασμό με τη νατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού, την ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος, τον κοινωνικό ρόλο που καλείται να επιτελέσει αλλά και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα & συν., 1999:104), όμως για να υπάρχουν αποτελέσματα θα πρέπει να εφαρμόζονται καθ'όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το σημείο, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο(1999), δημιουργείται μια αντίφαση όσον αφορά την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς το γραφειοκρατικό μοντέλο αποθαρρύνει κάθε προσπάθεια δημιουργικής παρέκκλισης από τη νόρμα και για επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής ακολουθίας και αναπλαισίωσης του ρόλου του σχολείου και αντίστοιχα των εκπαιδευτικών. Θεωρείται ωφέλιμο η ανάπτυξη μιας κριτικο-στοχαστικής παρέμβασης για μετασχηματισμό της υφιστάμενης σχολικής πραγματικότητας, που θα παρέχει μία «εσωτερική» αποκεντρωμένη

⁶³Η δια βίου μάθηση πρόκειται για διαδικασία, μέσα από την οποία τα άτομα εξακολουθούν, καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και δεξιότητες (Δασκολιά, Μ. 2000 :17-18)

εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, εξισορρόπηση στις μαθησιακές ανάγκες και αναπτυξιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα προβλήματα που μπορούν να εμφανιστούν μέσα σε ένα σχολικό χώρο (Μαυρογιώργος, 1999^a; Ξωχέλλης, 2005:111-174 Παπαναούμ, 2000).

Επίσης, την τελευταία δεκαετία πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ μεγάλη κινητοποίηση για την ενσωμάτωση προγραμμάτων στη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα οποία υπήρξαν αρκετά επιτυχημένα ως εναλλακτική μορφή προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και σχετίζονταν με αποφασιστικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα προσαρμογής, σχολικής επιτυχίας, ψυχικής υγείας των παιδιών και εφήβων (Haselkorn & Fideler, 1996).

Σύμφωνα με τη (Χριστοφορίδου 2012: 4), παρόλου που η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης είναι κυρίως προαιρετική, οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν σε μεγάλο ποσοστό στα επιμορφωτικά προγράμματα, θεωρώντας ότι θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος τους. Η συμμετοχή τους στο φάσμα του σχεδιασμού και της υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων παραμένει ανολοκλήρωτη. Οι νηπιαγωγοί, λόγω της ειδικότητάς τους, δείχνουν προτίμηση στην ενεργητική μάθηση και στη σύνδεση της θεωρίας με τη πράξη. Από την άλλη, η δομή των προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνήθως είναι οργανωμένη με τρόπο που να απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι περιπτώσεις που εξειδικεύονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των νηπιαγωγών, θεωρούνται μηδαμινές, καθώς ο μεγάλος αριθμός των γυναικών, έδινε και δίνει ακόμη χαμηλό κύρος στο επάγγελμα (Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών μπορεί να σχετίζονται και με τη βασική τους εκπαίδευση, δηλαδή τη κάλυψη κενών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο, η ενσωμάτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να εξισορροπήσει την αναποτελεσματικότητα της βασικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στις διάφορες περιοχές μάθησης (Βαλανίδης, 1992 RavhuhaliF., etal., 2015).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, απαιτούνται επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με μεγαλύτερη διάρκεια και ένταση, καθώς παράγουν σημαντικά αποτελέσματα στις μεταβλητές των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Craven, R. G., Yeung, A. S., & Han, F., 2014: 100). Αυτό που

διαφοροποιεί αυτά τα προγράμματα που στηρίζονται στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι η έμφαση που δίνεται στην μεταφορά συγκεκριμένου τύπου διδασκαλίας στις αίθουσες (Grant, Peggy A. et al., 2001:23). Άλλωστε, οι νηπιαγωγοί επιδεικνύουν μεγάλη προτίμηση για την εφαρμογή βιωματικών ενεργητικών μεθόδων στα προγράμματα επιμόρφωσης τους και περιορισμό του θεωρητικού μέρους (Δελικανάκη, 2009·Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2012: 259), για να ενημερωθούν για τις εξελίξεις των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, καθώς με αυτό το τρόπο βοηθούνται στα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης (Βρατσάλης, 2005). Η ανάγκη για αλληλεπίδραση με τους άλλους συναδέλφους, με σκοπό να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα που αφορούν το σχολικό βίο, αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (Day, 2003).

Η Leithwood (1992), συνιστά τα προγράμματα που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη να εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης, στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων της διδασκαλίας, στην εκπαιδευτική ευελιξία του ατόμου, στην απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρογνωμοσύνης, στη προώθηση συνεργασίας και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Διάφοροι ερευνητές (βλ.: Leithwood, 1992· Little, 1992· Corcoran, 1995) επισήμαναν κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούν τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να προάγουν αντίστοιχα την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ειδικότερα, τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, θα πρέπει να έχουν ως στόχο, σύμφωνα με τις ακόλουθες κατευθυντήριες αρχές (Corcoran, 1995): να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν πρωτοβουλίες (σχολείων, περιφερειών και επαγγελμάτων), να βασίζονται στη παιδαγωγική και διδακτική γνώση, να δημιουργούν μοντέλα της εποικοδομητικής διδασκαλίας, να προσφέρουν πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική δέσμευση των εμπλεκόμενων, να επιδεικνύουν σεβασμό στους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι (διαβίου μάθηση) και να είναι περιεκτικά και προσβάσιμα. Κάθε σεμινάριο, που διεξάγεται ως εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για κάθε θεματική ενότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος, θα πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένα στοιχεία (Μανιάτης, 2014:4-5): 1) να ξεκινά από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας το ως πηγή μάθησης, 2) να εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευτικούς, από το στάδιο του σχεδιασμού έως το τελικό στάδιο της αξιολόγησης. Οι επιμορφωτικές τους ανάγκες να αποτελούν τη βάση σχεδιασμού και υλοποίησης

επιμορφωτικού προγράμματος, 3) να συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Ακόμη μπορεί να περιλαμβάνει μια ενότητα πρακτικής άσκησης, 4) να επιτυγχάνει το κατάλληλο κλίμα (αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας) για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας 5) να υπερβαίνει το τεχνοκρατικό σχήμα μετάδοσης γνώσης και δεξιοτήτων και να 6) προωθεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με Παπαπροκοπίου&Παπαδάκου (2004) που διεξήγαγαν έρευνα για την ενδοσχολική επιμόρφωση, κατέληξαν ότι για να συμβάλει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη επαγγελματική ανάπτυξη στα πλαίσια του σχολείου θα πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις:

- ✓ ***Να αφορά και να εμπλέκει όλο το προσωπικό του σχολείου:*** Η συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη, σε όλες τις διαδικασίες του επιμορφωτικού προγράμματος (Henderson, 1979), μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής κουλτούρας, με κοινούς παιδαγωγικούς στόχους και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων
- ✓ ***Να δημιουργεί αμφίδρομη και συνεχή πληροφόρηση μεταξύ των διοικητικών παραγόντων του σχολείου και των επιμορφούμενων:***
Η αποδοτικότητα του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης εξαρτάται από τη γενικότερη πολιτική του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η εξέλιξη των επιμορφούμενων εξαρτάται από τη συσχέτιση του προγράμματος και τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει το σχολείο τους στο πρόγραμμα. Ο υπεύθυνος του σχολείου πρέπει να έχει επίγνωση του προγράμματος και όταν προβληματίζεται να το μεταφέρει στους ανώτερους διοικητικούς παράγοντες.
- ✓ ***Να εξασφαλίζει τη συνοχή με προηγούμενες εμπειρίες:*** Προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες των επιμορφούμενων μπορούν να συμβάλουν στην εξέλιξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, υιοθετώντας σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές στο περιβάλλον της τάξης. Η εμπειρία της πρακτικής του προγράμματος, τους δημιουργεί ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του επιμορφωτικού προγράμματος (Griva, 2005:25).
- ✓ ***Να δρα υποστηρικτικά:*** Η επίτευξη νέων στόχων εξαρτάται από την παρακίνηση σε ανώτατα επίπεδα και την εξοικείωση με την έννοια της αλλαγής.
- ✓ ***Να διεξάγεται από κατάλληλο επιμορφωτή:*** Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σχολείο ο επιμορφωτής δεν λειτουργεί ως αυθεντία της γνώσης. Αντίθετα, έχει το ρόλο του συντονιστή και τους καθοδηγεί με διακριτικό τρόπο, αφήνοντας αρκετή ελευθερία, ώστε να μην τεθεί σε

κίνδυνο η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, χτίζοντας με αυτό τον τρόπο μία εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με τον Eisner (1991), ο επιμορφωτής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν τις «φωνές» των εκπαιδευτικών, όταν αποφασίζει για τα βασικά στοιχεία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, δίνοντας περισσότερο την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να «ενεργούν», να «σκέφτονται» (Νικολακάκη, 2003:16). Αφετέρου, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο και τη δομή των προγραμμάτων, καθώς θεωρούνται υπεύθυνοι για τη μετάφραση αυτής της γνώσης σε μία αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη (Γκότοβος κ.ά. 2000).

- ✓ ***Να υιοθετεί τεχνικές και στρατηγικές πλαισίωσης, οι οποίες θα ενισχύσουν την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση:*** Οι επιμορφούμενοι να αποκτήσουν κριτική σκέψη, αμφισβητώντας τις αποδεκτές αντιλήψεις, συσχετίζοντας τον τρόπο σκέψης τους με τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών και δίνοντας σε αυτούς τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις προσωπικές πρακτικές θεωρίες (Handal&Lauvas, 1987).
- ✓ ***Να έχει διάρκεια:*** Σύμφωνα με τη πλειονότητα των ερευνών, τα προγράμματα διαρκείας δείχνουν με αναλυτικό τρόπο το περιεχόμενο των δράσεων, τις αντιλήψεις των επιμορφούμενων και την αποδοτικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών, μέχρι οι απαραίτητες δεξιότητες να ενσωματωθούν στο «ρεπερτόριο» των εκπαιδευτικών (Griva, 2005: 24). Επίσης, παρέχουν την δυνατότητα να ανθίστανται οι απόψεις, ο ατομικός βαθμός εμπλοκής όλων των μελών της σχολικής μονάδας να είναι αυξημένος και να αναθεωρείται η ιδεολογία διαμέσου των νέων προσωπικών και πρακτικών γνώσεων, αλλά και σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, η επένδυση στα επιμορφωτικά προγράμματα και στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει λειτουργικό ρόλο όχι μόνο για το πρόγραμμα διδασκαλίας, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και στη διάγνωση των αναγκών της εκπαιδευτικής πράξης (Τσάφος & Κατσαρού, 2000). Πρέπει να ενισχυθεί μέσω στρατηγικών η βάση των γνώσεων τους, να προσδιοριστεί η κατάλληλη υποστήριξη, να εμπλέκονται σε συνεργατικές προσπάθειες με τους ερευνητές, προκειμένου να εκπληρώσουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και να

ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις και στις επαγγελματικές ανάγκες της εκπαίδευσης (Ifanti, A. & Fotopoulou, V., 2011:42).

3. 7. Μέθοδοι, στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (1995), κάνοντας μία ερευνητική ανασκόπηση στο βιβλίο τους «*η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*» επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους.

Α) Εμπειρία/Γνώσεις: Μπορούν να πετύχουν την εξέλιξη μόνοι τους με το να ερευνούν καινούργιες ιδέες μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε βιβλιοθήκες ή στο διαδίκτυο (π.χ. ανάγνωση επαγγελματικών περιοδικών, βιβλίων) ή την αναζήτηση φορέων που μπορούν να δράσουν υποστηρικτικά (Frost, 2009:10). Οι στρατηγικές που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι: η 1) *οργάνωση διδακτικών «τεχνουργημάτων»*, 2) *η διαχείριση του περιβάλλοντος*, η 3) *τήρηση του ημερολογίου*, η 4) *αυτοαξιολόγηση* η 5) *αυτοκαθοδηγούμενη εξέλιξη*

Β) Επιμόρφωση: Η εξέλιξη τους προέρχεται από την επαφή τους με εξειδικευμένους ανθρώπους σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, παρακολουθούν μαθήματα επιμορφωτικού χαρακτήρα, αλληλοπαρατήρηση, συμμετέχουν σε εργαστήρια-workshop ή σεμινάρια/συνέδρια πρόσωπο με πρόσωπο ή εξ αποστάσεως, κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές (Frost & Durrant, 2003: 42) ή συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης με προσωπικό ή κοινωνικό προσανατολισμό και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο παρέμβασης κάθε προγράμματος (Δεδούλη, 1998·Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:13-25):

1. Προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως προσωπικότητα (π.χ. προγράμματα εποπτείας των εκπαιδευτικών, συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση στο ερευνητικό ρόλο του εκπαιδευτικού)

2. Προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο ανάπτυξης εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσω προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης(π.χ.δίκτυα εκπαιδευτικών-δίκτυα σχολικών μονάδων, αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη: κύκλοι μελέτης εκπαιδευτικών – Ομάδες αυτομόρφωσης).

3. Προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο ανάπτυξης-βελτίωσης του σχολείου. Τα συγκεκριμένα προγράμματα θέτουν ως κέντρο το σχολείο (π.χ. συνεργασία σχολείου με πανεπιστήμια)

Γ) Εκπαιδευτικοί/Μαθητές:

- Εκπαιδευτικοί-Συνάδελφοι. Οι στρατηγικές που ακολουθούν δύο συνάδελφοι εκπαιδευτικοί με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι: η 1) ανταλλαγή ειδικευμένης γνώσης, η 2) συνεργασία κατά το σχεδιασμό, η 3) σύγκριση εικόνων, η 4) μάθηση μέσω της συμμετοχής η 5) ανάπτυξη πρακτικών θεωριών, η 6) προώθηση του επαγγελματικού διαλόγου
- Μαθητές-Εκπαιδευτικοί Οι στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τους μαθητές τους με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι: η 1) διαπραγμάτευση της διδακτέας ύλης, ο 2) σχηματισμός ομάδων διδασκαλίας, η 3) μελέτη προβλημάτων, η 4) δημιουργία ομάδων έρευνας η 5) διερεύνηση της μάθησης, η 6) αξιολόγηση της διδασκαλίας, ο 7) μετασχηματισμός της διάδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών, η 8) τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η 9) η διαμόρφωση νοοτροπίας

Η προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορετικές και καινοτόμες μορφές:

- Μοντέλο παρατήρησης / αξιολόγησης: Σε αυτό το μοντέλο, εκπαιδευτικός σε σχολείο ή εξειδικευμένο εργασιακό προσωπικό παρατηρεί τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους, αξιολογώντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και παρέχει δομημένη ανατροφοδότηση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υποστηρικτικό μέτρο μέσα από τα εργαστήρια ή περιοδικά

καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ομότιμους

- Ανοιχτά μαθήματα / Δίκτυα – κοινότητες μάθησης: Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μαθήματα και προσκαλούν τους συναδέλφους τους από διαφορετικά σχολεία και τμήματα να παρακολουθήσουν το μάθημα, παρέχουν ανατροφοδότηση σε μια περίοδο μετά την παρατήρηση, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ή συμμετέχουν σε συνέδρια και επιμορφωτικές συναντήσεις (Frost, 2009: 10).
- Μελέτη/πειραματισμός Μαθήματος: Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, εμπλουτίζουν ή βελτιώνουν ένα μάθημα, κάνουν δοκιμή του μαθήματος στο πεδίο, το παρατηρούν, πραγματοποιούν αλλαγές και συλλέγουν τα δεδομένα για να ερευνήσουν την αντίκτυπο του μαθήματος στη μάθηση των σπουδαστών(Frost & Durrant, 2003: 42).

➤ *Ενέργειες*

- Ομάδες Μελέτης: Στο πλαίσιο των «ομάδων Μελετών» οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ως μία μεγάλη ομάδα ή σε μικρότερες ομάδες, για να λύσουν από κοινού πρόβλημα ή να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο επίτευξης ενός κοινού στόχου. Παραλλαγές αυτής της προσέγγισης της εμφανίζονται μέσω εργαστηρίων
- Έρευνα / Δράση Έρευνα: Σε μια προσέγγιση της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν ομάδες με κοινό συμφέρον. Επιλέγουν ένα πρακτικό θέμα, που σχετίζεται με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, δημιουργώντας ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος.
- Mentoring: Σε αυτό το μοντέλο, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν και βοηθούν νέους ή αρχάριους εκπαιδευτικούς σε όλους τους τομείς της διδασκαλίας(Frost & Durrant, 2003: 35 & 41).⁶⁴

Τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτείται να κατέχουν (ΠΠ: 2009: 15-16 :Aseeri, M.M.Y, 2015:88): (α) το εκπαιδευτικό πακέτο που περιλαμβάνει ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας μιας συγκεκριμένης μονάδας, διερευνώντας διάφορες πηγές, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) σε συνδυασμό με τον

⁶⁴ Σύμφωνα με τον Tomlinson (2004), υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην έννοια της συμβουλευτικής (mentoring) και της καθοδήγησης (coaching), καθώς η καθοδήγηση (coaching) εισάγει τα άτομα σε διαδικασίες αναστοχασμού και συνεχούς βελτίωσης στη βάση της συλλογής μαρτυριών (evidences) ενώ η συμβουλευτική (mentoring) παρέχει συμβουλές

αναστοχασμό (π.χ.τήρηση φακέλου υλικού) (β) μικρο-διδασκαλία και προσομοιωτική διδασκαλία σε μικρό αριθμό ατόμων και σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, (γ) προγραμματισμένη διδασκαλία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είτε στις θέσεις εργασίας τους, είτε μέσω εκπαιδευτικών- επιμορφωτικών επισκέψεων (π.χ. σε άλλου τύπου σχολεία, σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών κ.λπ.), (δ) διάλεξη ως το πιο συνηθισμένο στυλ στην εκπαίδευση (ε) εργαστήριο το οποίο πραγματοποιείται με τις κύριες δραστηριότητες των συνεδριών (βλ: DesimoneLauraM.etal., 2015) ⁶⁵ και εναλλακτικές δραστηριότητες,(π.χ. προσομοιώσεις, καταγισμός ιδεών, βιωματικές ασκήσεις, αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς κ.λπ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΝ

4.1. Λειτουργία και αποτελεσματικότητα ενός «συναισθηματικού νοήμων» σχολείου στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής του ελληνικού εκπαιδευτικούσυστήματος

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι ταχύτατες με αποτέλεσμα το σχολείο, είτε πρόκειται για το δημοτικό είτε ακόμα καιγια το νηπιαγωγείο φαίνεται να έχει ένα ευρύτερο φάσμαλειτουργιών από ότι παλαιότερα, καθώς παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση υγιών παιδιών και μελλοντικών

⁶⁵ Οι κύριες αφορούν: (α) πρακτικές δραστηριότητες, διαδραστικά καθήκονταπου επικεντρώνονται στο περιεχόμενο και πώς οι μαθητές μαθαίνουν αυτό το περιεχόμενο.

(β) ενεργητική μάθηση: ευκαιρίες για την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών,προβληματισμοί και συζητήσεις, αυτο-παρακολουθούμενη πρακτική, βιώσιμη πρακτική διδασκαλία, λήψη σχολίων, ανάλυση της δουλειάς των μαθητών τους ήπαρουσιάσεις,

(γ) συνοχή: το περιεχόμενο, οι στόχοι και οι δραστηριότητες να είναι συνεπείς με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και τους στόχους, τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες των σπουδαστών και τις σχολικές, πολιτικές, περιφερειακές και κρατικές μεταρρυθμίσεις

(δ) παρατεταμένη διάρκεια: Δραστηριότητες ή προγράμματα καθοδήγησηςεπαγγελματικής ανάπτυξης που εκτελούνται καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και περιλαμβάνουν 20 ή περισσότερες ώρες επαφής

(ε) συνεργατική εργασία : ομάδες καθοδήγησηςεκπαιδευτικών από την ίδια βαθμίδα , μέλη του σχολείου συμμετέχουν μαζί σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ή σε μία έρευνα δράσης για να δημιουργήσουν μια αλληλεπιδραστική κοινότητα μάθησης ή δίκτυα συνεργασιών εκπαιδευτικών (βλ:Desimone, 2009).

πολιτών. Ο συνδυασμός ακαδημαϊκής μάθησης και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί πρότυπο αποτελεσματικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο (Elias, 2006).

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 1566/85 που ορίστηκε για την προσχολική αγωγή: «*Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, και κοινωνικά στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης..*». Επομένως, τόσο το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003) αλλά και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) του Νηπιαγωγείου, εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο πειραματισμό μέσα από διαθεματικές διαδικασίες, που εμπλουτίζουν ολόπλευρα τα γνωστικά, ψυχοκινητικά, κοινωνικά, συναισθηματικά πεδία ενασχόλησης των νηπίων και τους ωθεί στην ενεργητική παρέμβαση τους κατά την εν τη γενέση διαδικασία (Durlaketal, 2011), κάτι που στο σύγχρονο σχολείο ως δομή δίνει έμφαση στη λογική και παραμελούνται τα συναισθήματα και οι σχέσεις (Goleman, 1995). Η «Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη», ως μία από τις μαθησιακές περιοχές του ΑΠΣ (2011), διακρίνεται σε πέντε ενότητες, διατυπωμένοι 31 συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι και προτασόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ενδεικτικές δραστηριότητες, για την κάθε μία ενότητα: **(1) Ταυτότητα, (2) Αυτορρύθμιση, (3) Προσωπική ενδυνάμωση, (4) Κοινωνικές δεξιότητες, (5) Κοινωνική αλληλεπίδραση**, (ΔΕΠΠΣ, 2011).

Αυτό που προκύπτει είναι ότι η εκπαίδευση χρειάζεται εκπαιδευτικούς με πολύπλευρες ικανότητες όπως παιδαγωγός, εμπνευστής, αξιολογητής, σύμβουλος, ανανεωτής, ψυχοπλάστης κλπ. (Ντούσκας, 2007), και ιδιαίτερα οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να δείχνουν ηθική φροντίδα για τα μικρά παιδιά. Η αποτελεσματική μάθηση είναι «*χτισμένη πάνω σε σχέσεις στοργής και ζεστά αλλά απαιτητικά περιβάλλοντα τάξης και σχολείου*» (Elias, 2006:7), που προσδιορίζεται από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2004). Άλλωστε οι συναισθηματικές ικανότητες παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία μιας δημοκρατικής τάξης και ενός δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος (Eliasetal., 2002).

Στη σημερινή εποχή, παρατηρείται ότι υπάρχουν κάποια περιθώρια σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν το λειτουργικό προγραμματισμό της, όπως είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση και η εισαγωγή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας κ.α. (Κουτούζης, 2012).

Συνοπτικά, η Παμουκτσόγλου (2001:84), αναφέρει τις αρχές που διέπει ένα αποτελεσματικό σχολείο:

1. Το αποτελεσματικό σχολείο αποτελείται από ένα ασφαλές εργασιακό κλίμα στο οποίο προωθείται η συνεργασία και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών
2. Προσδοκείται η επιτυχία όλων των μαθητών με τη βοήθεια κατάλληλου εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να μετατρέπεται σε «μάθηση».
3. Το σχολείο διοικείται με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να έχει το ρόλο του εμψυχωτή
4. Υπάρχει ένας σαφής όραμα για το σχολείο σε σχέση με τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη
5. Οι δάσκαλοι αφιερώνουν το περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
6. Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης, επισημαίνοντας περισσότερο την «αυθεντική αξιολόγηση», ώστε τα αποτελέσματα τους να βελτιώσουν τόσο τη παρουσία του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος.
7. Το αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία με τους γονείς

Όταν στα σχολεία εφαρμόζονται υψηλής ποιότητας προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τότε επιφέρει θεαματικές αλλαγές στη σχολική επίδοση των μαθητών, στη παρεμπόδιση της συχνότητας εκδήλωσης διασπαστικών συμπεριφορών, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του κλίματος της τάξης καθώς το σχολείο μεταβάλλεται προς το καλύτερο (Elias, 2006:5).

Επομένως, αυτό που απαιτείται στη προσχολική εκπαίδευση, για να προσαρμοστεί στο ραγδαίο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, είναι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα διακατέχεται από εκπαιδευτικούς εξοπλισμένους με την πρακτική γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να εκπληρώσουν με επιτυχία τα καθήκοντα τους και συγχρόνως θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μικρών παιδιών με προσοχή στις ιδιαιτερότητες και τα συναισθήματά τους (Vassiou, 2014).

4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σημασία των συναισθημάτων στην εξέλιξη των ανθρώπων. Άλλωστε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως πρότυπο θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, ταξινομήθηκε στα πρώτα δέκα επαγγέλματα που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997), καθώς οι αποφάσεις που λαμβάνουν μπορεί να έχει άμεση αντίκτυπο τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές του (Jennings & Greenberg, 2009).

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη ψυχική τους ευημερία (π.χ. Nias, 1996· Vesley, Saklofske, & Nordstokke, 2014· Brackett, Rivers, & Salovey, 2011· Chang, 2009· Chan, 2006· Jennings & Greenberg, 2009), που θα συμβάλλει στη διατήρηση του πάθους, του θάρρους και της οργανωτικής δέσμευσης (Gardner, 2006· Matthews, Zeidner & Roberts, 2002:483), την επιτυχή διαχείριση του άγχους (Zeidner & Saklofske, 1996), τις διαπροσωπικές σχέσεις (βλ.: Perry & Ball, 2007· Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008· Denham, Bassett, & Zinsler, 2012), τα κίνητρα τους (Morris & Casey, 2006), τα επίπεδα ενέργειας και δημιουργικότητα τους (Hargreaves, 2001a), τις διαδικασίες μάθησης (Hargreaves, 2001b· Dolev & Leshem, 2016) και την επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία έχοντας την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Pianta, 2006).

Έχει υποστηριχθεί από έρευνες (βλ.: Kremenitzer, 2005) ότι εκπαιδευτικοί που είναι συναισθηματικά ευφυής στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, θα μπορούν να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσων και των άλλων (διευθυντών, συναδέλφων, μαθητών, γονέων) (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002), θα δημιουργήσουν ένα συναισθηματικό περιβάλλον που θα ενισχύει το παιδαγωγικό θετικό κλίμα μέσα στην τάξη (Hargreaves, 1998· Harvey, Bimler, Evans, Kirkland, & Pechtel, 2012· Zembylas, 2007) και θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων που θέτουν για τους μαθητές τους (Anderson, 2004). Παράλληλα, ο κατάλογος προσωπικών γνωρισμάτων των εκπαιδευτικών, που αφορούν το συναίσθημα (π.χ. ειλικρίνεια, αισιοδοξία, χιούμορ) και ο τρόπος διαχείρισής τους, κάνει τον εκπαιδευτικό να γίνεται ικανότερος στο να αντιμετωπίσει τις προβληματικές καταστάσεις⁶⁶ και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες πρακτικές που

⁶⁶Σύμφωνα με το Στάινερ (2006), το να εκπαιδεύει κάποιος «τη συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά» θα πρέπει να περάσει από τα τρία στάδια. Επισημαίνεται, ότι για να περάσει κάποιος από τα τρία στάδια ανάπτυξης, θα πρέπει να ζητήσει την άδεια του υποψήφιου αποδέκτη. Τα τρία στάδια είναι τα ακόλουθα:

θα τον διευκολύνουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, ευελιξίας και δημιουργικότητας στη τάξη του (Θεοδοσάκης 2010·Yosof, Ishak, Zahidi, Abidin&Bakar, 2014· Kremenitzer& Miller, 2008· Vasiou, 2014: 112). Σε μία ποιοτική μελέτη απέδειξε ότι οι «συναισθηματικοί» εκπαιδευτικοί που έδειχναν ενσυναίσθηση ως προς τους μαθητές τους (βλ. Zembylas,2007), διατηρούσαν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους (βλ. Jennings & Greenberg, 2009· Nodding, 1992).

Σύμφωνα με το Richardson και Shupe (2003) διαπίστωσαν ότι ο εκπαιδευτικός που διαθέτει συναισθηματική αυτογνωσία, είναι σε θέση να προβλέψει τις συναισθηματικές δυσχέρειες και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις (Perry & Ball, 2007), μέσω της αμοιβαίας κατανόησης και διαπραγμάτευσης λύσεων (Greenberg κ.ά., 2003· Jennings & Greenberg, 2009· Brackett, Palomera, & Mojsa-Kaja, 2010· Nizielski, Hallum, Lopes, & Schutz, 2012). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δεξιότητες «ανοιχτόμυαλης αντιμετώπισης καταστάσεων» (Frederikson, 2001), οι οποίες μπορούν να συντελέσουν στην καλή διαχείριση της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας (Dolev, Nina&Leshem, Shosh , 2016· Cotezee & Jensen, 2007· Ramana, 2013· Jennings & Greenberg, 2009· Sutton, 2004· Ergur, 2009· Sutton, 2004).

Παρόμοιες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και αντιλήψεις μαθητών, απέδιδαν την υψηλότερη εκτίμηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη στη συγκεκριμένη βαθμίδα και συσχετισμοί μεταξύ της ποιότητας των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών, σε σχέση με άλλους συναδέλφους που βρίσκονται σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (βλ. Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010· Poulou, 2015 & 2017).

| ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΑΝΟΙΓΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ | ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΕΠΙΘΕΩΡΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΤΟΠΙΟ | ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΘΥΝΗ |
|--|---|--|
| 1. δίνοντας «χάδια» | 1. Δηλώσεις πράξης /συναισθήματος | 1. ζητώντας συγγνώμη για τα λάθη μας |
| 2. ζητώντας «χάδια» | 2. δεχόμενοι μια δήλωση πράξης/συναισθήματος | 2. δεχόμενοι τη συγγνώμη |
| 3. δεχόμενοι «χάδια» | 3. αποκαλύπτοντας τα προαισθήματά μας | 3. απορρίπτοντας τη συγγνώμη |
| 4. απορρίπτοντας «χάδια» | 4. επικυρώνοντας ένα προαίσθημα | 4. ζητώντας συγχώρεση |
| 5. δίνοντας «χάδια» στον εαυτό μας | | 5. παραχωρώντας συγχώρεση |
| | | 6. αρνούμενοι τη συγχώρεση |

Συνοπτικά, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, καθώς η διδασχή των συναισθημάτων αποτελεί παράδειγμα μίμησης για τους μαθητές τους και δεν χρειάζεται να περιορίζεται στα πλαίσια μιας ωριαίας διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος (Denham et al., 2002).

4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Γνωρίζοντας ότι η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού έχει πολλές απαιτήσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή γνώση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί προϋπόθεση για την ποιοτική απόδοση στον εκπαιδευτικό χώρο (Holmes Group, 1986· Darling-Hammond, 1999).

Για να επιτευχθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί αρχικά να κατορθώσουν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές τους ανάγκες που θα μπορούσε να επηρεάσει την ποιότητα της διδασκαλίας (Yoo&Carter, 2017:39) και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Borko, 2004· Ozdemir SM., 2013:261· David&Bwisa, 2013· Chitiyo, M., et al., 2019: 35) Άλλωστε, η ακρόαση των δικών τους φωνών παίζει σημαντικό ρόλο για την αυτογνωσία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή τη διαδικασία κατασκευής των αναδυόμενων ταυτοτήτων τους ως εκπαιδευτικοί (Caires&Almeida, 2005: 118-120). Η συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών (Goleman, 1995, 1998, 2002)⁶⁷, τα οποία θα πρέπει να υιοθετήσουν προκειμένου να ελέγχουν καλύτερα τις διαφορετικές «παρορμητικές» αντιδράσεις τους και να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες στην τάξη τους για να διαχειριστούν μία αλλαγή ή μία σύγκρουση, επιτελώντας με επιτυχία το έργο τους κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου.

⁶⁷1. *Το να γνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του.* Η αυτο-επίγνωση είναι θεμέλιος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2. *διαχείριση των συναισθημάτων.* Το να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του, ώστε να μην τα αφήνει εκτός ελέγχου, είναι μια σημαντική ικανότητα που βασίζεται στην αυτοεπίγνωση.

3. *αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.* Η ενσυναίσθηση είναι θεμελιώδες στοιχείο της «κοινωνικής δεξιότητας»

4. *διαχείριση των σχέσεων.* Αυτή βασίζεται στη δεξιότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα των άλλων με αποτελεσματικό τρόπο. Αυτές οι ικανότητες ενισχύουν τη δημοτικότητα, την ηγετική ικανότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Goleman, 1995: 43-44 όπ. αναφ. Day, 2003: 89).

Σε πρώτο επίπεδο, η εφαρμογή ικανοτήτων της ΣΝ στην παιδαγωγική διαδικασία θα σήμαινε ότι ο δάσκαλος στις καθημερινές καταστάσεις αναγνωρίζει, προσδιορίζει και ονομάζει τις συναισθηματικές καταστάσεις που προκύπτουν από κάποια εκπαιδευτική κατάσταση σε αυτούς ή στα παιδιά. Σε δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο κάποια συναισθηματική κατάσταση βοηθάει ή εμποδίζει τα κίνητρά του. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πιο εύκολα ποια είναι η βάση των κινήτρων, των συμπεριφορών τους (Haskett, 2003), παρέχοντας τη δυνατότητα να ενισχύσει τις λιγότερο ανεπτυγμένες ικανότητες (Kaufhold & Johnson, 2005), συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων του παιδιού και την επίδραση των συναισθημάτων στη γνωστική λειτουργία του παιδιού (AbiSamra Salem, 2010), με σκοπό να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή (Jennings & Greenberg, 2009) και να δημιουργηθούν ειδικές μαθησιακές καταστάσεις. Σε τρίτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει πιο ανεκτικός στη συναισθηματική αστάθεια του παιδιού, η οποία μπορεί να επηρεάζει το κλίμα ολόκληρης της ομάδας. Τέλος, σε τέταρτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός ασκεί αντανakλαστικό έλεγχο των συναισθημάτων για να υποστηρίξει και να παρέχει πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη, αποκτώντας την ικανότητα να κατανοεί, να προβλέπει και να διαχειρίζεται παιδαγωγικές περιστάσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους βοηθάει να βρίσκουν την «ευτυχισμένη» προσαρμογή μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν την αυξημένη προσωπική δέσμευση χρόνου, τη συναισθηματική και πνευματική ενέργεια, την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και της δικής τους ζωής, ενθαρρύνοντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Little, 2001· Villegas-Reimers El., 2003:29· Γκρίτζιος, 2006:152). Μία ποιοτική έρευνα μελέτησε τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου από διάφορα σχολεία της Καλιφόρνιας και της Φλόριντας σχετικά με τη συνολική σχολική μεταρρύθμιση και καταδεικνύει ότι οι αισθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται στην τάξη, επηρεάζουν τον τρόπο διάθεσης των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα μοντέλα της συνολικής σχολικής μεταρρύθμισης (Van Veen & Lasky, 2005: 897)

Πολλοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επενδύουν στους εαυτούς τους (Nias, 1996) και λαμβάνουν συναισθήματα ικανοποίησης από τη ψυχική ανταμοιβή μέσω της καθιέρωσης στενών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους ή τη συναισθηματική κατανόηση των μαθητών τους, λειτουργώντας ως βασική παράμετρο για να παρέχει ιδέες τόσο για την κατανόηση της

πολυπλοκότητας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όσο και για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Day, 2002·Hargreaves, 1998· Lortie, 1975· Van Veen & Lasky, 2005: 895). Επομένως, οι ψυχικές ανταμοιβές και ικανοποιήσεις της στοιχειώδους διδασκαλίας φαίνεται να συνδέονται σήμερα όχι μόνο με τη φευγαλέα ανατροφοδότηση από τα άτομα, ή από την επιτυχία, αλλά με τους συναισθηματικούς δεσμούς και τη συναισθηματική κατανόηση που έχει καθιερωθεί για ολόκληρες τις ομάδες (Hargreaves, 2000).

4.3.1. Οφέλη Συναισθηματικής Νοημοσύνης για τον εκπαιδευτικό αναφορικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου

Στους εκπαιδευτικούς που έχουν διδαχθεί τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους παρουσιάζονται σημαντικά οφέλη στη καθημερινή τους ζωή αλλά και κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Durlak&Weissberg 2005·Mayer,Salovey&Caruso, 2004·Herkenhoff, 2004).

Ένας «συναισθηματικά νοήμων» εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοεί καλύτερα τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων ατόμων. Το συναίσθημα ως «διαισθητικό» στοιχείο τον βοηθάει για τις ενέργειες που πρόκειται να προβεί, καθώς η παρακίνηση τον ενδυναμώνει το να επιμένει, όταν αντιμετωπίζει ματαιώσεις και απογοητεύσεις, το να ελέγχει τις παρορμήσεις τους και να αναβάλλει την αναζήτηση ικανοποίησης, να ρυθμίζουν τη διάθεσή τους και να μην επιτρέπουν τη δυσφορία να παρεμποδίζει τη σκέψη τους, να συμμερίζονται τον πόνο των άλλων και να μην χάνουν την αισιοδοξία τους(Goleman, 1995: 34, σύμφωνα με Day, 2003: 88- 89). Θα διαθέτει υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας και θα δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Η λογική θα τον βοηθήσει να διαχειριστεί συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Θα δείχνει υπευθυνότητα στις διάφορες εργασίες που του ανατίθεται και όλα αυτά θα τον ευνοήσουν σε επαγγελματικό ή προσωπικό επίπεδο. Ωστόσο, η μετάδοση του συναισθήματος στην επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο και στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών(Corcoran, 1995). Η κατάρτισηδεξιοτήτων ΣΝ κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να έχει ορισμένα οφέλη καθώς σε μία πρόσφατη έρευνα (Durlak & Weissberg, 2005)που περιλαμβάνει 379 σχολικές παρεμβάσεις πρόληψης και συναισθηματικής μάθησης, απευθυνόμενο σε παιδιά ηλικίας 5 έως 18 ετών, αναφέρει βελτίωση των

προσωπικών και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, αύξηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών και μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς και πειθαρχίας (Brackett & Katulak, 2007). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και προσαρμογής στη σχολική αίθουσα τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους, μέσα από τρία βήματα: α) παρεμβάσεις που αφορούν την ενίσχυση της γνώσης, των δεξιοτήτων και τα κίνητρα β) καλύτερες γνώσεις, δεξιότητες και κίνητρα που βελτιώνουν τη διδασκαλία στην τάξη και γ) βελτιωμένη διδασκαλία που ενισχύει το μαθησιακό επίτευγμα (Maandag D. W. et al., 2017).

4.3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο είναι πολύπλευρος, και δεν αρκεί ο ρόλος του ως απλός μεταδότης γνώσεων, αλλά οφείλει να είναι ένας ολοκληρωμένος συντονιστής ενεργητικών και συμμετοχικών διαδικασιών μάθησης. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις αναφορικά με τον τρόπο μάθησης των παιδιών τις οποίες θα εξελίσσουν μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και προσωπική μελέτη (Pascucci, 2004).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου απαιτείται να διαθέτει σύνθετα προσόντα όπως: να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους, να αλληλεπιδρά (π.χ. μαθητές, γονείς), να κατέχει αυτογνωσία, να ανταλλάσει εμπειρίες με συναδέλφους, να πειραματίζεται με μεγάλο φάσμα καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών, να εκπέμπει πνεύμα για συντονισμό της ομάδας, να παρακολουθεί τις εξελίξεις για συνεχείς βελτιώσεις στις διαδικασίες, να αναζητά πληροφορίες για το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού, να μεριμνά για την επιμόρφωσή του, συνδέοντας την με τη τοπική αγορά εργασίας, καθώς θεωρείται ως υπεύθυνος για την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ως πρόληψη για την εξάλειψη συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαταραχών και τέλος να αναστοχάζεται (Courau, 2000· Γκρίτζιος, 2006· Ματσόπουλος, 2011: 54-57· Henderson & Milstein, 2008: 71-73). Ακόμη, οι νηπιαγωγοί δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συμβάλλουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η αυτοεκτίμηση, η ανεξαρτησία, η ικανότητα προσαρμογής

σε διαφορετικά πλαίσια, η δημιουργία σχέσεων με τους άλλους, η καλλιέργεια της συναισθηματικής ασφάλειας και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων (Hollingsworth & Winter, 2013).

Η αρμονική συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, συντελεί στο να θέτουν και να επιτύχουν τους κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, με βάση τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας από κοινού μία εξατομικευμένη παρέμβαση (Winton, 2010· Xanthacou, Babalis, & Stavrou, 2013). Η ενημέρωση των γονέων για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τους στόχους, τις μεθόδους υλοποίησης τους και τις δραστηριότητες, που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, ενδυναμώνουν τις σχέσεις τόσο μεταξύ σχολείου-οικογένειας όσο και μεταξύ γονέων-μαθητών (Κουρμούση, 2014· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Xanthacou, Babalis, & Stavrou, 2013· McClelland et al., 2017). Επιπλέον, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. ηγέτης, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) για τη μετάδοση ενός κοινού οράματος, αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις του παιδιού, ενισχύει τη θετική του συμπεριφορά (Gonzalez-DeHass et al., 2005).

Το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προάγουν όχι μόνο τη μάθηση, αλλά να ενσωματώσουν τη συναισθηματική αγωγή στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, καθώς βοηθάει τους μαθητές να αποδεχτούν έννοιες όπως διαφορετικότητα, αμοιβαίος σεβασμός και κατανόηση για το συνάνθρωπο και να εξασφαλίζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας (Goleman, 1995).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αξιοποιώντας τα οφέλη της συναισθηματικής αγωγής, κατέχοντας τις κατάλληλες επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες, θέτουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός κλίματος που θα προάγει τη μάθηση, τη ψυχική υγεία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η παιδοκεντρική μέθοδος και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές στη τάξη δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα για την υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Dunn&Kontos, 1998, όπ. αναφ. στο Mantzicopoulos, 2005). Συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη παράλληλη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στα πλαίσια της εργασίας των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην αποδοτικότητα των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Κόνσολας & Καλδή, 2006, στο Κόνσολας, 2007).

Η ανάγκη παροχής επιπλέον επιμόρφωσης και μεγαλύτερης καθοδήγησης από την πολιτεία, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της παρέμβασης στα σχολεία, τη διεξαγωγή σεμιναρίων, την

εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή σε ημερίδες (θεωρητική κατάρτιση, βιωματικές ασκήσεις σε μικρές ομάδες), τη προετοιμασία δραστηριοτήτων για κάθε εφαρμογή θεματικής ενότητας του προγράμματος στην τάξη, κρίνεται επιτακτική με στόχο τη μέγιστη αποδοτικότητα τους (SEL Research Group, 2011). Επιπλέον, η συμβουλευτική του εκπαιδευτικού της τάξης από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ και η καθοδήγηση από τον σχολικό ψυχολόγο μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων μέσω των πρακτικών των διαπαιδαγωγών (Πούλου, 2015).

4.3.3.Ανασταλτικοί παράγοντες

Υπάρχει ο ισχυρισμός, ότι η αποτυχία και η ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορεί να οφείλονται στην ανελαστικότητα του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και στην έλλειψησύγχρονων δικτυακών υποδομώνστο περιβάλλον εργασίας τους όπως (Hargreaves & Fullan, 1995:32-38):η έλλειψη χρόνου, η κακή υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη εξοπλισμού, η δυσχέρεια στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας ή από κοινού παρακολούθηση εργαστήρια, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά τμήμα, η κακή διαχείριση των πόρων προς χρηματοδότηση της επιμόρφωσης, με ιδιαίτερα έμφαση στους επιμορφωτές παρά στους επιμορφώμενους(Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010:50),καθώς και η έλλειψη εμπλοκής των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων (Rose,1982).

Από την άλλη μεριά, η έμφαση στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών.Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να θεωρούν αυτό το είδος μάθησης ως υποχρέωση του οικογενειακού περιβάλλοντος ή ως μία επιπρόσθετη διδακτική ώρα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αν όμως ληφθούν υπόψη ότι στις δυτικές κοινωνίες, ο χρόνος αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών είναι ανεπαρκής, τότε αυτόματα η ευθύνη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών μετατοπίζεται στο σχολείο, που αποτελεί το μοναδικό χώρο, όπου μπορούν να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις για τα παιδιά με διαταραχές (Weissbergetal,1989).

Η διδασκαλία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης από τη μία πλευρά μπορεί να συμβάλλει θετικά και από την άλλη πλευρά να αποτελέσει διχασμό για τους εκπαιδευτικούς για τους λόγους που εξηγούν ο Elias και οι συνεργάτες του (1997): α) η διδασκαλία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μπορεί να μεταβάλλει τον τρόπο διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και τη λειτουργία της τάξης τους β) ο συνδυασμός μεταβατικής φάσης διαμόρφωσης κανόνων στην τάξη σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, σύμφωνα με το πρόταγμα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, μπορεί να επιφέρει προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς για τους μαθητές γ) η διδασκαλία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παρεμποδίζεται όταν στην προσπάθεια αυτή δεν παρατηρείται η ευρύτερη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας.

Συνοψίζοντας όλα αυτά, όταν δεν δημιουργείται ένα πλαίσιο *«ξεστασίας και φροντίδας και ένα ισχυρό δίκτυο σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας»* είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στρατηγικές διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης, να εφαρμοστούν κανόνες που σχετίζονται με την επιθυμητή συμπεριφορά και τη γακαδημαϊκή επίδοση και να διασφαλιστεί η τήρησή τους.

4.4. Ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Θεωρητικά, βασικός στόχος των επιμορφωτικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να προσπαθήσει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς (Dadds, 2001), να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Schifter et al., 1999· Cobb, 2000), ενώ στοχοθετημένες παρεμβάσεις στο κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στην ακαδημαϊκή μάθηση, στη καλλιέργεια και διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αλλά και στο χώρο του σχολείου (Παππά, 2013· Werner et al., 2016). Επίσης, σύμφωνα με τους Jennings και ο Greenberg (2009), προγράμματα διαχείρισης του άγχους συμβάλλουν στη βελτίωση των κινήτρων και την ατομική οργάνωση τόσο των εργαζομένων όσο και των εκπαιδευτικών.

4. 5. Αρχές για την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής και επαγγελματικής ανάπτυξης

Σε γενικό πλαίσιο ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τους στόχους του προγράμματος. Κρίνεται επιτακτική η μελέτη του περιεχόμενου και της παιδαγωγικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης όλων των προγραμμάτων.

Αρχικά, εφαρμόζονται σε τρία επίπεδα εκτός διδακτικού χρόνου ή εντός διδακτικού χρόνου από ψυχολόγους, σχολικούς σύμβουλους και κατάλληλους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (π.χ. ακαδημαϊκοί, ειδικοί παιδαγωγοί) (Reasoner, 1992, Χατζηχρήστου, 2003 2004, 2009, 2011, Πλωμαρίτου, 2004 Kourkoutas, Georgiadi, & Xatzaki, 2011):

- σε επίπεδο πρωτογενής πρόληψης
- σε επίπεδο δευτερογενής πρόληψης,
- σε επίπεδο τριτογενής πρόληψης
- σε επίπεδο συστήματος)⁶⁸

Στη πρώτη φάση, τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίζονταν σε ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και διαλέξεις, ενώ στη συνέχεια άρχισαν να στηρίζονται στη καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών και των ενηλίκων, έχοντας εξαιρετικές επιδόσεις σε κάποιες περιπτώσεις (Cherniss, 2000a).

⁶⁸ Α) Προγράμματα πρωτογενής πρόληψης αφορά μία μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα, με σκοπό τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης προβλημάτων και μπορούν να εφαρμοστούν από ειδικευμένους επαγγελματίες (π.χ. σχολικούς ψυχολόγους) ή επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς κάτω υπό την εποπτεία ειδικών της ψυχικής υγείας

Β) Προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης αφορά παρέμβαση σε ομάδες υψηλού κινδύνου και μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδικά και να εφαρμόζονται από σχολικούς ψυχολόγους

Γ) Προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν διαγνωσμένες λειτουργίες ή /και διαταραχές και εφαρμόζονται ατομικά και αποκλειστικά από επαγγελματίες της ψυχικής υγείας

Δ) Προγράμματα παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος τα οποία αποσκοπούν στην προαγωγή του θετικού κλίματος, της συνεργασίας, της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του μαθητικού πληθυσμού αλλά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στην επόμενη φάση, η διδασκαλία στηρίζεται στη προφορική κατάρτιση συνδυάζοντας παράλληλα την πρακτική άσκηση με βιωματικές ασκήσεις. Επιπλέον, εξατομικευμένοι τρόποι που συμβάλλουν στην άσκηση των ικανοτήτων είναι η συζήτηση, το παιχνίδι των ρόλων, οι συναισθηματικές εμπειρίες κ.α (Nelisetal., 2009).

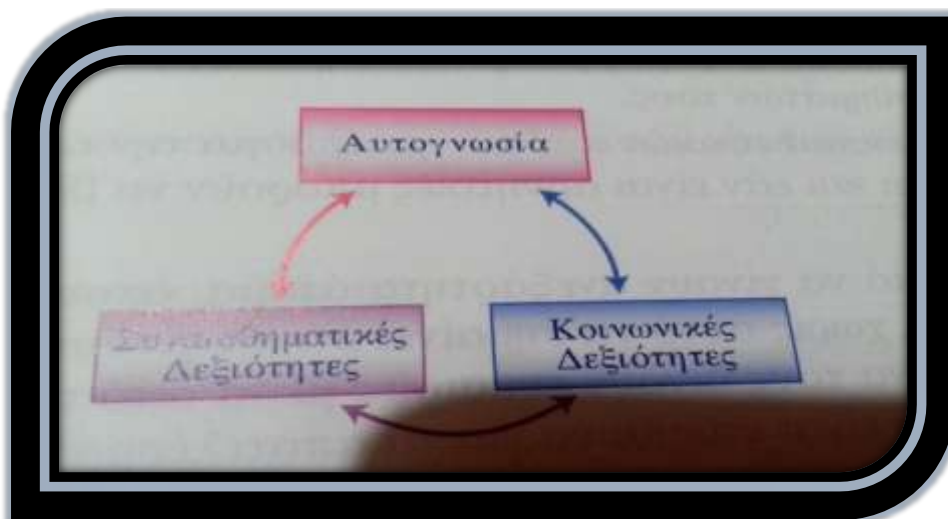
Σύμφωνα με τους Τριλίβα &Chimienti (2002:14-21),τα στάδια που ακολουθούνται για την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι τα εξής:

- **Στάδιο της προετοιμασίας:** τα μέλη αξιολογούν τις προσωπικές του ανάγκες, την ετοιμότητα και τα κίνητρα συμμετοχής τους και τα συνδέουν με τους στόχους του προγράμματος,
- **Στάδιο της απόκτησης:** σχετίζεται με την καλλιέργεια της θετικής σχέσης μεταξύ του συντονιστή και των μελών, παρέχοντας ευκαιρίες για εξάσκηση και απόκτηση δεξιοτήτων και τέλος ανατροφοδότηση
- **Στάδιο της διατήρησης και της γενίκευσης:** αφορά την χρήση και την απόκτηση δεξιοτήτων και σε άλλα πεδία εκτός ομάδας
- **Στάδιο της αξιολόγησης:** αξιολογείται το πρόγραμμα σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο

Παρά το γεγονός ότι έχουν προσδιοριστεί πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων πρόληψης (Cohn, Brown, Fredrickson, Milkels, & Conway, 2009· Jacobsson, Pousette &Thylefors, 2001), απαιτείται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας οι ίδιοι κάποιες δεξιότητες (π.χ. αναγνώριση συναισθηματικών εκδηλώσεων σύμφωνα με τον πολιτισμό) (Πούλιου, 2008· Poulou M. S, 2017· Poulou &Triliva, 2004· Ergur, 2009· Gardner, 2005· Hamre & Pianta, 2001:625-638), ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους με τη μετάδοση τωνκοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Bracket& Katulak, 2007·Greenberg & Kusche, 2006).

4.5.1. Δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Ballard (1982, όπως αναφ. στο Πλωμαρίτου, 2004:13-14), κατά την πραγματοποίηση ενός προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύσσονται οι βασικές δεξιότητες που συμβάλλουν στη μετάβαση του ατόμου στην κοινωνία και μπορούν να θεωρηθούν ως σημεία κλειδιά (CASEL, 2003):



Εικόνα 1: Ballard (1982)

- **Αυτογνωσία/επίγνωση του εαυτού τους** (Αυτοδιαχείριση, Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων)
- **Συναισθηματικές δεξιότητες/συναισθηματική επίγνωση** (Ενσυναίσθηση)
- **Κοινωνικές δεξιότητες/επίγνωση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων** (Διαπροσωπικές δεξιότητες)

4.5.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης

Για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η σχεδίαση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης πραγματοποιείται με βάση τα εξής (Carlson, Sam & C. T. Gadio, 2002:121):

- ✓ Τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και σύνδεση με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους
- ✓ Τον εμπλουτισμό των γνώσεων, ως *συνεχή διαδικασία*
- ✓ Τη συμβολή μακροπρόθεσμης επιμορφωτικής εμπειρίας με την εφαρμογή νέας γνώσης
- ✓ Τον καθορισμό σκοπού και στόχων των επιμορφωτικών προγραμμάτων
- ✓ Τη ποικιλία και ευελιξία δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης (συνεργατική διδασκαλία, συζήτηση, πρακτική άσκηση, επαγωγή και κοινή χρήση).
- ✓ Τη κάλυψη αναγκών του προγράμματος, *αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον* (εντός ρεαλιστικών σεναρίων) (αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα)
- ✓ Την επιλογή *περιεχομένου* και *μεθοδολογία* επιμόρφωσης
- ✓ Την επιλογή επιμορφωτών και την *εμπλοκή* των εκπαιδευτικών στο *σχεδιασμό*
- ✓ Τη μελέτη *θεωρητικών πρακτικών* και την *εφαρμογή* αυτών στη *πράξη*
- ✓ Σχεδιασμός δράσεων και *αυτοαξιολόγηση* των στρατηγικών μάθησης
- ✓ Εφαρμογή και *αξιολόγηση* του επιμορφωτικού προγράμματος

Όλα αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, θα πρέπει να ενσωματωθούν σε ένα πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης για να χαρακτηριστεί επιτυχημένο, χωρίς να «παραλείπει» σε πρώτη φάση σημαντικούς παράγοντες που αφορούν το σκοπό του προγράμματος, το επίπεδο διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των παιδιών (π.χ. ηλικία) και το εάν τα παιδιά αντιμετωπίζουν με οικείο τρόπο το θέμα του κάθε μαθήματος (Πλωμαρίτου, 2004).

Συνοπτικά, σύμφωνα με τους Weissberg, Resnik, Payton & O'Brien (2003), για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις: 1) να βασίζεται στις θεωρίες ανάπτυξης των παιδιών και στην επιστημονική έρευνα, 2) να εξελίσσονται σύμφωνα με το πολιτισμικό και αναπτυξιακό επίπεδο του καθενός, 3) να προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού 4) να διδάσκονται στα παιδιά η εφαρμογή δεξιοτήτων της καθημερινής τους ζωής, 5) να αναπτύσσονται δεσμοί μεταξύ του τρίπτυχου σχολείο-μαθητές-γονείς, 6) να προωθούνται θετικές αλληλεπιδράσεις από τον εκπαιδευτικό, 7) να οικοδομούν τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες στο σχολείο (συμβουλευτική διαχείρισης τάξης, χρήση δραστηριοτήτων από το αναλυτικό πρόγραμμα), στη οικογένεια (εκπαίδευση γονέων), στους δασκάλους και μαθητές (διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων), στο κοινοτικό πλαίσιο (ενδοσχολικά και ενδοοικογενειακά προβλήματα μαθητών), 8) να παρέχει ένα πλήρες χρονοδιάγραμμα, (π.χ. χρονική διάρκεια, πόροι), τη πολιτική και τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές), 9) να παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη για ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου και 10) να επιδιώκεται η συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος (Lopes & Salovey, 2001 · Goleman, 2011: 413 · Greenberg et al., 2003 · Κουρμούση, 2014 · Brackett & Katulak, 2007: 2)⁶⁹.

⁶⁹ Σε δεύτερη φάση ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να πληροί τις εξής συμπληρωματικές προϋποθέσεις όπως: την κατάλληλη αξιολόγηση της εργασίας και του ατόμου (εντοπισμός συναισθηματικών ικανοτήτων), την ερμηνεία και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων (feedback), την αξιολόγηση της ετοιμότητας για αλλαγή, την παροχή κινήτρων (ενδογενή ή εξωγενή), την εστίαση σε εφικτούς και ξεκάθαρους στόχους, την ύπαρξη πρόνοιας για την περίπτωση υποτροπής, την ανάδραση απόδοσης (performance feedback), την συνεχή εξάσκηση και τη δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων (Πλατσίδου, 2010 · Cherniss et al., 1998). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ερμηνεύονται με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία διεξάγουν συμπεράσματα για την αναπροσαρμογή και αναβάθμιση των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων, καθώς και την σχεδίαση νέων προγραμμάτων (Culler & Keir, 1992)

4.6. Παραδείγματα προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Διεθνή και στον Ελλαδικό χώρο

4.6.1. Διεθνή χώρο

Τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης, που αφορούσαν το χώρο της εκπαίδευσης, είχαν αρχικά δημιουργηθεί στα σχολεία της Αμερικής τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Παππά, 2013). Ειδικότερα στις ΗΠΑ είναι κοινό ότι μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης σήμερα ονομάζεται με τον όρο «συναισθηματικό γραμματισμό». Ενδεικτικά⁷⁰:

The Paths Curriculum (Promoting Alternative Thinking Strategies) program: Το πρώτο πρόγραμμα είναι το Paths Curriculum (Promoting Alternative Thinking Strategies) που είχε ως στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, αλλά και τη νευρογνωστική λειτουργικότητα μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Greenberg & Kusche, 1993). Είναι κατάλληλο και για παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Προωθεί την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Διαρκεί 5 χρόνια και αποτελείται από 131 μαθήματα.⁷¹

⁷⁰ Στο Παράρτημα (3) ακολουθούν επιπρόσθετα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματική μάθησης στο διεθνές χώρο.

⁷¹ Κάθε μάθημα ξεκινάει με μία εισαγωγή που δηλώνει το υπόβαθρο, τους στόχους, τις κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής, τις προτάσεις για τη συμμετοχή των γονέων, μια λίστα με κοινές ερωτήσεις και απαντήσεις, συμπληρωματικές δραστηριότητες (μερικές από τις οποίες συνδέονται με ακαδημαϊκούς) και / ή οικογενειακά εγχειρίδια. Κάθε μάθημα τελειώνει με υπενθυμίσεις και προτάσεις για γενίκευση των μαθησιακών δεξιοτήτων. Τα

TheRCCP (ResolvingConflictCreativelyProgram): Το πρόγραμμα, που εστιάζει στην πρόληψη και την επίλυση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, τη λήψη σωστών αποφάσεων, τη διαπραγμάτευση και το συνυπολογισμό κέρδους-ζημίας είναι το RCCP (ResolvingConflictCreativelyProgram) και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Brown, Roderick, Lantieri&Aber, 2004). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν από τα πιο δημοφιλέστατα⁷²

TheEmotionallyIntelligentTeacherWorkshop& «EmotionalLiteraryintheMiddleSchoolProgram:

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Mayer και των συνεργατών του (2002) και περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες που αφορούν την αντίληψη, χρήση, κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και παρέχει στους εκπαιδευτικούς στρατηγικές για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ΣΝ στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις⁷³.

μαθήματα ενσωματώνουν μια ποικιλία πολιτισμών, εθνοτήτων και υπόβαθρου. Τα γονικά γράμματα και τα ενημερωτικά φυλλάδια διατίθενται στα αγγλικά και Ισπανικά. Η αρχική εκπαίδευση για το πρόγραμμα PATHS έχει διάρκεια συνήθως δύο ημέρες και προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης στον εκπαιδευτή για υποστήριξη της βιωσιμότητας

⁷² Περιλαμβάνει εκπαιδευτικά μαθήματα ακολουθίας, δημιουργίας δεξιοτήτων, μαθήματα τάξεων (όλα με τίτλο *Connected and Respected*) που αποσκοπούν στην προώθηση της δημιουργίας φροντίδων και ειρηνικών κοινοτήτων σχολικής μάθησης για την πρόκριση μέχρι την όγδοη τάξη. Το πρόγραμμα προσφέρει 16 *Συνδεδεμένα και Συντηρημένα* μαθήματα για κάθε βαθμό που θα υλοποιούνται σε μορφή εργαστηρίου. Περιλαμβάνει μια ανασκόπηση της ημερήσιας διάταξης, κύριες δραστηριότητες, συζήτηση και δραστηριότητες κλεισίματος. Κάθε μάθημα περιλαμβάνει επίσης προτάσεις για δραστηριότητες επέκτασης, ιδέες έγχυσης και συνδέσεις με τη λογοτεχνία. Εκτός από τα μαθήματα της τάξης, το πρόγραμμα περιλαμβάνει μια διαμεσολάβηση ομότιμων και οικογενειακή συνιστώσα που παίζουν κεντρικό ρόλο για την υλοποίηση του προγράμματος. Η αρχική εκπαίδευση διαρκεί συνήθως 24-30 ώρες και απαιτείται. Προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης εκπαιδευόμενου για την υποστήριξη της βιωσιμότητας.

⁷³ Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με το «EmotionallyIntelligentTeacherWorkshop» (Brackett&Caruso, 2005), ενώ στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν τις γνώσεις τους στους μαθητές τους με το «EmotionalLiteraryintheMiddleSchoolProgram» που δίνει έμφαση σε βιωματικές ασκήσεις και δραστηριότητες μέσα στη τάξη (Mayer&Brackett, 2004). Περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με στόχο τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων εντός της σχολικής κοινότητας (Brackett&Katulak, 2007).

The social decision making/problemsolving program: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα καλύπτει περίπου 30 θέματα κάθε χρόνο με σκοπό την ανάπτυξη αυτοέλεγχου, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και αποτελεσματικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Το πρόγραμμα περιέχει ξεχωριστά σύνολα μαθήματα κάθε χρόνο για το νηπιαγωγείο μέχρι τον όγδοο βαθμό. Οι συνεδρίες ακολουθούν μια δομή που περιλαμβάνει εισαγωγή στο θέμα, μοντελοποίηση της ικανότητας, ευκαιρίες για πρακτική, προβληματισμό και προτάσεις για πρακτική πέρα από το δομημένο μάθημα⁷⁴

The I Can Problem Solve (ICPS) program: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στο πως οι μαθητές να δημιουργήσουν εναλλακτικές λύσεις, να προβλέψουν συνέπειες και αποτελεσματικά να λύσουν προβλήματα. Είναι σχεδιασμένο για χρήση σε προκριματικό στάδιο μέσω των στοιχειωδών βαθμών και χωρίζεται σε τρία συνολικά μαθήματα (59 μαθήματα), νηπιαγωγείο και πρωτοβάθμια (83 μαθήματα) και ενδιάμεσοι βαθμοί (77 μαθήματα). Τα συγγραφικά μαθήματα χρειάζονται περίπου 20 λεπτά για να εφαρμοστούν και να επικεντρωθούν τόσο στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων⁷⁵

-Ενδεικτικά **εκπαιδευτικά προγράμματα** που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων σε **ηγετικά στελέχη** και **εργαζόμενους** διαφορετικών βαθμίδων (Πλατσίδου, 2010).

⁷⁴ Περιλαμβάνονται επίσης συμβουλές για τους δασκάλους ώστε να υποστηρίξουν την παιδαγωγική και εκπαιδευτικές πρακτικές για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς και στρατηγικές για την ενσωμάτωση νέων δεξιοτήτων στα ακαδημαϊκά θέματα. Το πρόγραμμα παρέχει συχνές δραστηριότητες στο σπίτι και συμπληρωματικά βιβλία για τους γονείς σχετικά με τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Το εγχειρίδιο του προγράμματος περιλαμβάνει μια ενότητα με συχνές ερωτήσεις που αφορούν την πολιτισμική σημασία και προτάσεις για να παραμείνουν ευαίσθητοι στους διάφορους πολιτισμούς και εθνότητες. Η αρχική εκπαίδευση για το πρόγραμμα συνήθως διαρκεί μία έως τρεις ημέρες. Το πρόγραμμα προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης για τους εκπαιδευόμενους με στόχο την υποστήριξη της βιωσιμότητας.

⁷⁵ Ο διάλογος παίζει κεντρικό στοιχείο σε αυτό το πρόγραμμα. Στην αρχή εισάγονται κεντρικές έννοιες, οι οποίες στη συνέχεια ακολουθούνται από τη διδασκαλία δεξιοτήτων στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Πέρα από το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν μεθόδους προγράμματος για να υποστηρίξουν τη θετική αλληλεπίδραση μαθητών-δασκάλων. Επίσης για ενίσχυση, το πρόγραμμα παρέχει γονικές σελίδες καθώς και προτεινόμενες στρατηγικές για τη σύνδεση με βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς. Η αρχική εκπαίδευση για το πρόβλημα "I" μπορεί να λύσω το πρόγραμμα συνήθως διαρκεί μία έως δύο ημέρες και Μπορώ το πρόβλημα να λύσω προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης στον εκπαιδευτή για υποστήριξη της βιωσιμότητας.

Leadership Executive Assessment and Development (LEAD) course: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως στόχο την ανάπτυξη της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Boyatzis, 2007). Στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman καθώς εστιάζει στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Τα άτομα σε αυτό το πρόγραμμα εκπαιδεύονται ώστε να μπορούν να εστιάζουν στις αξίες και στους οραματισμούς τους.

Program of Kornaki & Caruso: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των Mayer και των συνεργατών του καθώς εστιάζει στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνωστικής ικανότητας. Στόχος του προγράμματος είναι η βελτίωση συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαμέσου των διαπροσωπικών σχέσεων.

A Professional Development Program for Teachers: Αυτό το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε ως βάση για τη μελέτη αυτή, βασίζεται στο Swinburne (GENOS) μοντέλο με τίτλο «Διαχείριση του άγχους μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης» και απευθύνεται ειδικά στους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό τη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών βελτιώνοντας παράλληλα τη συνολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα στην τάξη.

4.6.2. Ελλαδικό χώρο

Στον Ελλαδικό χώρο, πρόσφατα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες ανάπτυξης προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά και εφήβους στο σχολικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, αναφέρονται⁷⁶:

Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων “Εγώ” και “Εσύ” γινόμαστε “Εμείς” (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως βασικό στόχο τη μείωση της επιθετικότητας και των συγκρούσεων ανάμεσα σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας. Επιπλέον στόχοι του είναι η καλλιέργεια της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης.⁷⁷

⁷⁶ Στο Παράρτημα (4) ακολουθούν επιπρόσθετα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στον ελλαδικό χώρο

Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004): Το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» της Χρυσής Χατζηχρήστου και της επιστημονικής ομάδας του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας(ΚΕΕΣΧΟΨΥ)του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Χατζηχρήστου και συν., 2004). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πρωτογενής πρόληψης σχεδιάστηκε για να προάγει το σεβασμό, τη κατανόηση και την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Απευθύνεται σε σχολικούς ψυχολόγους, σε εκπαιδευτικούς, καθώς και σε μαθητές δύο ηλικιακών ομάδων α) μαθητές νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ δημοτικού και β) Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (Πλατσίδου, 2010)⁷⁸.

Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο: Το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο» είναι ένας οδηγός δραστηριοτήτων των Weare&Gray (2000, 2003). Δημιουργήθηκε στα πλαίσια μελέτης που αφορούσε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και αυτών που είχαν κάποια σχέση με τη ψυχική υγεία, με σκοπό να εφαρμοστούν διδακτικοί μέθοδοι βιωματικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Η εφαρμογή του οδηγού αυτού έγινε στις σχολικές κοινότητες, με εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νοτιοανατολικών Κυκλάδων και τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά (Σώκου, 2004).

⁷⁷ Αποτελείται από 8 ενότητες που ολοκληρώνονται σε 20 συναντήσεις και είναι οι εξής: α) από πού προέρχονται ο θυμός και η επιθετική συμπεριφορά; β) τα συναισθήματα και ο εαυτός μου. Τα συναισθήματά μου και οι άλλοι, γ) σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης, δ) ποιος έχει τον έλεγχο εδώ; Ο έλεγχος του θυμού, ε) τα δικαιώματά μου, τα δικαιώματά σου, στ) η υπεράσπιση των δικαιωμάτων σου, ζ) τα συγκεντρώνω όλα μαζί, η) συνεργαζόμαστε... για εμάς και θ) συλλογικά παιχνίδια

⁷⁸ Στο υλικό του προγράμματος περιλαμβάνεται το γενικό εννοιολογικό πλαίσιο των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, καθώς και των επόμενων θεματικών ενότητων του συγκεκριμένου και τετράδια δραστηριοτήτων για κάθε ηλικιακή ομάδα (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκιστάκου, & Λαμπροπούλου, 2009· Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β). Απαρτίζεται από οχτώ τεύχη, όπου τα πρώτα επτά τεύχη αναφέρονται στο «βιβλίο του εκπαιδευτικού» και το όγδοο έτος αναφέρεται στο «τετράδιο του μαθητή» με οδηγίες για δραστηριότητες, απευθυνόμενο σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κάθε τεύχος αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό μέρος, αναφερόμενο σε επτά θεματικές ενότητες: δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, διαστάσεις αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων, τρόποι επίλυσης συγκρούσεων, διαφορετικότητα και υποστήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων (Χατζηχρήστου, 2004).

Πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλωμαρίτου Β., 2004): Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχεδιάστηκε από τη Βασιλική Πλωμαρίτου (2004), αποτελούμενο δομικά από τρεις ενότητες και απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναφέρεται σε πρωτογενή συναισθήματα : χαρά, λύπη, θυμός, έκπληξη, φόβος, αηδία (Πλατσίδου, 2010)⁷⁹.

Πρόγραμμα αγωγής υγείας: η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Αναγνωστοπούλου και συν., 2007): Το πρόγραμμα που αφορά την Αγωγή Υγείας σχεδιάστηκε με στόχο να καλλιεργήσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε παιδιά του δημοτικού. Δημιουργοί του προγράμματος ήταν η Τάνια Αναγνωστοπούλου, η Σοφία Τριλίβα και η Σοφία Χατζηνικολάου (2007) ενώ η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες, με εκπαιδευτικούς και μαθητές της Ανατολικής Θεσσαλονίκης⁸⁰.

Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή, ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο» (Κουρμούση και συν., 2011)

Το Πρόγραμμα «**Βήματα για τη ζωή, ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο**» σχεδιάστηκε από την Κουρμούση και Κούτρας (2011) και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης. Σκοπός του προγράμματος είναι να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο σκέψης να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες, που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να

⁷⁹ Στη πρώτη ενότητα το παιδί καλείται να συμπληρώσει προτάσεις (π.χ. Φιλία σημαίνει...). Οι συγκεκριμένες προτάσεις σχετίζονται με τη συμπεριφορά του παιδιού, την οικογένεια, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Η δεύτερη ενότητα αφορά την αφήγηση 16 ιστοριών, ορίζοντας ως κεντρικό θέμα ένα συναίσθημα. Περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως « Ο Κρυμμένος Θησαυρός» για να κατανοήσουν το πώς το συναίσθημα και η συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τους άλλους. Κάποιες δραστηριότητες αφορούν τη δραματοποίηση και τη παντομίμα για την ανάπτυξη κάποιων συναισθημάτων όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοαποδοχή και η καλή συνεργασία. Ο σηματοδότης της τροχιάς που αφορά το «STOP» χρησιμοποιείται για να ελέγξει το άγχος των παιδιών και το «γράμμα» για να θέσει σε προβληματισμό τα παιδιά. Το «σχέδιο συναισθηματικής συνειδητοποίησης» χρησιμοποιείται για να αναπτύξει την αυτογνωσία αλλά και για να βελτιώσει την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Η τρίτη ενότητα αφορά ένα χάρτη που περιέχει ένα σύνολο από συναισθήματα που αναρτάται στο τοίχο της σχολικής αίθουσας ή στο δωμάτιο του κάθε παιδιού, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν εξάσκηση στον εντοπισμό των συναισθημάτων.

⁸⁰ Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν το πρόγραμμα στην τάξη για τρεις μήνες αφού είχαν περάσει το στάδιο της επιμόρφωσης μέσα από βιωματικά σεμινάρια και εξατομικευμένη υποστήριξη. Σκοπός ήταν η ενδυνάμωση συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και γραπτές ασκήσεις, δραματοποίηση, ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων.

διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να παίρνουν σωστές αποφάσεις για να λύνουν τα προβλήματά τους (Κουρμούση, 2012:180).⁸¹ Έχει αξιολογηθεί στα πλαίσια του διδακτορικού της Κουρμούση (2012), μέσω ερωτηματολογίων (πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) συμμετέχοντας στην έρευνα 79 νηπιαγωγοί και 60 τμήματα του νομού Βοιωτίας. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 518 νήπια, ενώ η ομάδα ελέγχου από 480. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν πως παρουσιάστηκαν σημαντικές βελτιώσεις από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, στις διδαγμένες, υπό αξιολόγηση δεξιότητες.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Αναδρομικά, η συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου περνάει από διάφορες φάσεις. Από το ξεκίνημα της ζωής του παιδιού που αρχίζουν να αναπτύσσονται οι βασικές ικανότητες ρύθμισης συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2011), μέχρι τις συναισθηματικές δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά τη περίοδο της σχολικής περιόδου (Goleman, 2011), για να καταλήξει το άτομο στη συναισθηματική επάρκεια (Saarni, 1990).

Η «συναισθηματική νοημοσύνη» που έχει έρθει για να διαδεχθεί τη συναισθηματική επάρκεια, αναπτύχθηκε κυρίως από διάφορους ερευνητές στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία καινούρια ιδέα που στηρίζεται σε παλαιότερες θεωρίες που αφορούν την κοινωνική νοημοσύνη. Μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης. Οι βασικές θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ. Mayer & Salovey, Bar-On, Goleman) συγκλίνουν κατά κάποιον τρόπο στο θεωρητικό τους πλαίσιο και στη διαμόρφωση των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων. Συνοπτικά, θεωρούν ότι υπάρχουν τα «μικτά» μοντέλα που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τα χαρακτηριστικά της

⁸¹ Το πρόγραμμα είναι ετήσιο και απαρτίζεται από 9 θεματικές ενότητες και 52 μαθήματα: ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας, κοινωνική επάρκεια, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, συγκέντρωση προσοχής, συνεργασία στην τάξη, αποφυγή εκδήλωσης σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας και αποφυγή θυματοποίησης (Κουρμούση, 2012, σ.181). Προτείνεται για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν), αλλά το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα. Στο τέλος κάθε ενότητας αποστέλλεται στην οικογένεια των παιδιών ενημερωτική επιστολή η οποία δίνει πληροφορίες στους γονείς για το περιεχόμενο των μαθημάτων και παρέχει συμβουλές για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν και οι ίδιοι να υποστηρίξουν τη μάθηση των διδαγμένων δεξιοτήτων στο σπίτι (Κουρμούση, 2012: 194- 195)

προσωπικότητας και του χαρακτήρα και τα «γνήσια» μοντέλα που θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ανεξάρτητο χαρακτηριστικό. Εκείνο όμως που διαφέρουν είναι ως προς το μοντέλο αξιολόγησης των ικανοτήτων που υιοθετεί η κάθε μία.

Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης και η καλλιέργεια των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων θεωρούνται σήμερα απαραίτητες από τους φορείς της εκπαίδευσης και από ειδικούς του χώρου για την ανάπτυξη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους, παράλληλα με την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι ο τομέας εκείνος της εκπαίδευσης που ασχολείται με την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί αρκετά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που ξεκίνησαν σαν προγράμματα πρόληψης των μαθητών που ήταν επιρρεπή σε παραβατικές συμπεριφορές. Σήμερα, εκπαιδευτικοί, φορείς και ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα όχι μόνο σαν ξεχωριστό μάθημα, αλλά μέσω των στρατηγικών και των μεθόδων της διδακτικής μαθησιακής ακολουθίας.

Το νηπιαγωγείο θεωρείται ο κατ' εξοχήν χώρος ανάπτυξης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς θεωρείται αναπόφευκτη η κοινωνικο-συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών-μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ακόμη, για κάθε θεματική ενότητα πραγματοποιούνται οργανωμένα σχέδια δράσης (π.χ. συζήτηση ιστοριών, ζωγραφική, θέατρο κ.ά) σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων ή την επίλυση των συγκρούσεων (Χατζηχρήστου, 2008). Άλλωστε, η πρώιμη παιδική ηλικία θεωρείται κατάλληλη ηλικία για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης με στόχο την ενίσχυση και ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς τα προγράμματα αυτά λειτουργούν ως προβλεπτικός παράγοντας για την εκδήλωση ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων στη μετέπειτα πορεία της ζωής του (Izard et al. 2001, Denham et al., στον Τύπο, Garner and Waajid 2008, Leerkes et al. 2008).

Επίσης, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από συγκεκριμένες παρεμβάσεις συνδέεται με την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι βοηθάει τον εκπαιδευτικό στη ψυχολογική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών, οδηγώντας τον μετέπειτα στη βαθμολογική ανέλιξη. Όταν ο

εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά μπορεί να διαχειριστεί διάφορες προβληματικές καταστάσεις κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου στην τάξη. Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν, χρησιμοποιώντας καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές πρακτικές, προωθώντας μέσω της διδασκαλίας τους τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική μάθηση, σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητικού τους πληθυσμού. Έχει αποδειχθεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αυτός θεωρείται υπεύθυνος για την προώθηση των μεταρρυθμίσεων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία μακροχρόνια διαδικασία η οποία εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περνάει από διάφορες φάσεις (Fullan, 1991: 326 & 1995: 265). Πολλοί είναι οι παράγοντες και οι πολιτικές που μπορούν να συμβάλλουν συμπληρωματικά σε αυτή τη πορεία. Ένας από αυτούς είναι η ατομική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε άτυπες μορφές μάθησης (π.χ. ανάγνωση βιβλιογραφίας, άρθρα) και σε τυπικές μορφές μάθησης (π.χ. σεμινάρια/συνέδρια). Επίσης, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, είτε ατομικά είτε συλλογικά που προκύπτει μέσα από αυτά που έκαναν μέσα στην τάξη, ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Καθοριστικό ρόλο παίζει η πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας για το σχεδιασμό επιμορφωτικών διαδικασιών εντός του συστήματος, μέσω της εφαρμογής από την ηγεσία του σχολείου σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς και τη πιστοποίηση από το κράτος (μοριοδότηση, bonus) (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15).

Εν κατακλείδι, τίθεται πλέον ξεκάθαρα, μέσα από τη θεματική περιοχή του ΑΠΣ του νηπιαγωγείου, το ζήτημα της προώθησης συγκεκριμένου στρατηγικού σχεδιασμού των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (στάδια, αξιολόγηση), τα καθορισμένα κριτήρια των προγραμμάτων (βιωματική μάθηση, πρακτικές διαστάσεις) και η συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών, που θα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ενίσχυσης σε θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, σε διάφορες φάσεις της καριέρας του, επιτυγχάνοντας την ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 16).

Διάφορα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν εφαρμοστεί στο Εξωτερικό και στην Ελλάδα στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης. Περιορισμένες αρκετά είναι οι παρεμβάσεις για το χώρο του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα και για αυτό μέσα από τις απόψεις των

εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα τους.

ΜΕΡΟΣ 2^ο :ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στα νηπιαγωγεία και η αναζήτηση των συσχετίσεων μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Έτσι, τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και επιχειρούνται να απαντηθούν είναι:

Βάσει των απόψεων του δείγματος

- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ΣΝ;
- Ποιες βασικές διαστάσεις ΣΝ αναδεικνύονται κατά την εκτέλεση του έργου τους;
- Σε ποιο βαθμό συμμετέχουν σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης;
- Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους;

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- Με ποιους τρόπους επιχειρούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται και μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

5. 2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Στη παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη μορφή ερωτηματολογίου, καθώς αποτελεί μία συσχετική μελέτη επισκόπησης και στηριχθήκαμε σε εργαλεία μέτρησης τα οποία υπήρχαν ήδη και τα προσαρμόσαμε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Για την υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert για να επιλέξουν απλά την επιλογή. Χρησιμοποιήθηκε η προσωπική διατύπωση, που χαρακτηρίστηκε από ευαισθησία, καθώς οι ερωτήσεις στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούσαν συναισθήματα (Σαραφίδου, 2018:4). Η χρήση της ποσοτικής προσέγγισης θεωρήθηκε χρήσιμη, καθώς μπορεί να ληφθούν οι απόψεις μεγάλου στατιστικού δείγματος ανθρώπων σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, έχει δομημένη μορφή, παρέχεται η δυνατότητα να απαντήσουν τα υποκείμενα με απρόσωπο και ανώνυμο τρόπο, δίνονται συγκεκριμένες και σαφείς απαντήσεις, επιτυγχάνεται ουδετερότητα και αντικειμενικότητα στις απαντήσεις, χρησιμοποιούνται στατιστικές μέθοδοι για την ανάλυση των δεδομένων ή να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν (Παπαγεωργίου, 1998, Cohen&Manion, 1994 όπ. αναφ. στο GrivaE., 2005:146-147). Η ανάλυση των δεδομένων κατά βάση έγινε με περιγραφική ανάλυση καθώς με αυτό τον τρόπο, μπορούν να καταμετρηθούν οι προτιμήσεις, οι απόψεις, οι στάσεις κ.λ.π. ενός πληθυσμού (Παπαγεωργίου, 2014). Η αξιοπιστία της κλίμακας, που μετρήθηκε για τη συνολική εκτίμηση του ερωτηματολογίου, με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha=0,951$ είναι πολύ υψηλή.

5.3. Δείγμα έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε νηπιαγωγεία (κλασικά-ολοήμερα) του Ν. Τρικάλων και Ν. Λάρισας κατά το διάστημα 18/09/2019-7/12/2019. Το συνολικό δείγμα ήταν 107 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που υλοποιούσαν διδακτικό ωράριο, ποσοστό 89,2% από τα 120 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν.

5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η χορήγηση και η συμπλήρωση των ερευνητικών ερωτηματολογίων, για την επιτυχία μεγαλύτερου βαθμού ανταπόκρισης, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της μεικτής μορφής: α) τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή μοιράστηκαν προς συμπλήρωση σε 25 νηπιαγωγεία του Ν. Τρικάλων (λόγω εντοπιότητας του ερευνητή) β) τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια που αφορούσαν απομακρυσμένες περιοχές του Ν. Τρικάλων και περιοχές του Ν. Λάρισας συμπληρώθηκαν με αποστολή email στα σχολεία ή μέσω του googleforms αλλά και με τη διάδοση του googleforms στο διαδίκτυο (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης) και διαμέσου αρκετών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, αποστάλθηκε ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου, https://docs.google.com/forms/d/12zg0Idydad5IU_fQ2sHYdigHSCy7zKsxz_ZY7cTtsrQ/edit ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο. Και στις δύο περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με μία εισαγωγική επιστολή, που περιείχε ένα επεξηγηματικό κείμενο για το σκοπό της έρευνας, διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική, τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ζητήθηκε να προωθηθεί και στους υπόλοιπους νηπιαγωγούς. Για να ενισχυθεί η συμμετοχή τους επισημάνθηκε ότι με την ολοκλήρωση της διαδικασίας θα τους αποσταλούν στα e-mail τους τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων συνοπτικά. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν ξεπερνούσε τα 10-15 λεπτά και κανείς δεν εξέφρασε την απορία ως προς τον τρόπο συμπλήρωσης του.

5.5. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από 87 προτάσεις, χωρισμένες σε 8 ενότητες, όπου κάποιες χωρίζονταν σε υποενότητες:

Το πρώτο μέρος αποτελείται από 7 δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και εργασιακά χαρακτηριστικά που αφορούν το σχολείο, όπου επιτελούν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού τους ωραρίου. Αναζητήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά τους που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία διχοτομημένες σε πέντε κατηγορίες (έως 30 έτη, 31-40 έτη, 41-50 έτη, 51-60, 61+ έτη), καθώς επίσης και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους που αφορούσαν τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών, εάν έχουν συμμετάσχει σε κάποιου είδους επιμόρφωση, τα έτη προϋπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί, την τρέχουσα εργασιακή σχέση μόνιμος, αναπληρωτής/ωρομίσθιος) καθώς και τη περιοχή που λειτουργεί το σχολείο τους (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή).

Το δεύτερο μέρος και η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για το αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες Σ.Ν. Η Σ.Ν. μετρήθηκε χρησιμοποιώντας τα 16 ερωτήματα της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong and Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002), όμως στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 12 ερωτήματα. Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη Σ.Ν. των Mayer and Salovey (1997), που αντιλαμβάνεται την Σ.Ν. ως σύνθεση τεσσάρων ευδιάκριτων διαστάσεων, επανομαζόμενες, Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση και Κινητοποίηση του εαυτού (Mayer & Salovey, 1997 Salovey & Mayer, 1990). Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν το βαθμό που συμφωνούν με τη βοήθεια της κλίμακας τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα) πάνω σε προτάσεις που μετρούσαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων, πώς να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους και πώς να τα ρυθμίζουν. Περιλαμβάνει προτάσεις του τύπου «Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).», «Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους», «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω», «Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες».

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοαποτελεσματικοί στη εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). Αποτελείται από ερωτήματα που έχουν ως επίκεντρο τη διδασκαλία τα οποία βασίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο εργαλείο του Bandura και απαντώνται σε μία 9-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, όμως στη παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι θεματικές ενότητες από τις οποίες αποτελείται είναι τρεις: α) *αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* (8 προτάσεις, π.χ. προσπαθώ να εφαρμόζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη), β) *αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* (5 προτάσεις, π.χ., μπορώ να ελέγχω συμπεριφορές που μπορούν να διασπούν τη συνοχή της τάξης) και γ) *αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών* (6 προτάσεις, π.χ., προσπαθώ να εμπλέκω τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία). Το TSES υπάρχει σε εκτεταμένη αλλά και σε σύντομη έκδοση. Η σύντομη έκδοση αποτελείται από 12 θέματα, υποδιαιρούμενο σε 3 παράγοντες των 4 θεμάτων ενώ εκτεταμένη αποτελείται από 24 ερωτήσεις, υποδιαιρούμενο σε 3 παράγοντες των 8 ερωτήσεων. Στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν 18 προτάσεις. Η παραγοντική δομή, η εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας σε εκπαιδευτικούς έχει ελεγχθεί και σε ελληνικό δείγμα (Tsigilis et al., 2010).

Επίσης, η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει και μια υποενότητα με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στη προσχολική αγωγή. Για το σκοπό αυτό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο που ήταν βασισμένο στην προηγούμενη έρευνα των Βλάχου Ολ. & Νικολάου Ε. που χρησιμοποιήθηκε για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελείται από 11 προτάσεις, όμως στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 9 προτάσεις, απαντώντας σε μία πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Κάποιες προτάσεις διαμορφώθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ενδεικτικά, κάποιες προτάσεις αναφέρονταν στη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (π.χ. *Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη προσχολική ηλικία λειτουργεί... μετέπειτα πορεία της ζωής του παιδιού*), στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (π.χ. *Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης... είναι εθελοντική*) και στη κατάρτιση των εκπαιδευτικών (π.χ. *Οι εκπαιδευτικοί πρέπει..... συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών*).

Η τρίτη ενότητα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των προγραμμάτων κοινωνική και συναισθηματικής μάθησης στην ατομικότητα, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική ανέλιξη. Αποτελείται από 19 προτάσεις, διαβαθμισμένες σε μία πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα), βασισμένες στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι προτάσεις που αφορούν την ατομικότητα (π.χ. *να εκφράζουν τα συναισθήματά τους*), οι προτάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα και οι προτάσεις που αφορούν την επαγγελματική τους ανέλιξη* (π.χ. *να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία*)).

Από τη τέταρτη ενότητα και παρακάτω έχουν διατυπωθεί προτάσεις με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας σχετικά με τις μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μελέτη προηγούμενων ερευνών σε αυτό το τομέα (βλ: Μπατσούτα Μ., 2017· Θωμά Μ., 2018· Κυρίμη Β., 2018· Griva, 2005 κ.ά). Όλες οι προτάσεις που ακολουθούν στις παρακάτω ενότητες ήταν διαβαθμισμένες σε μία πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η τέταρτη ενότητα διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί κυρίως την επαγγελματική τους ανάπτυξη περιλαμβάνοντας 3 προτάσεις (π.χ. *Πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση*), στη πέμπτη ενότητα περιλαμβάνονται 5 προτάσεις για το πώς αντιλαμβάνονται ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. *προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*), στην έκτη ενότητα περιλαμβάνονται 7 προτάσεις για να βαθμολογήσουν τις δράσεις που θεωρούν σημαντικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. *Τον κριτικό στοχασμό γύρω από θέματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής*), στην έβδομη ενότητα περιλαμβάνονται 5 προτάσεις που αφορούν την εμπειρία τους με βάση τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει (π.χ. *η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν επαρκής*) και στην όγδοη ενότητα η οποία διακρίνεται σε υποενότητες και αποτελείται συνολικά από 9 προτάσεις, διερευνά το βαθμό σημασίας επιμόρφωσης σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο για τους ίδιους όσο και για την υλοποίηση των επαγγελματικών τους στόχων, να εκφράσουν την άποψη τους για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης (εντός ή εκτός σχολείου) και ποιους τρόπους θα επέλεγαν σε μία ενδεχόμενη επιμόρφωση τους για θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ. εκπαιδευτικά συνέδρια/ημερίδες).

5.6. Διαδικασία - Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

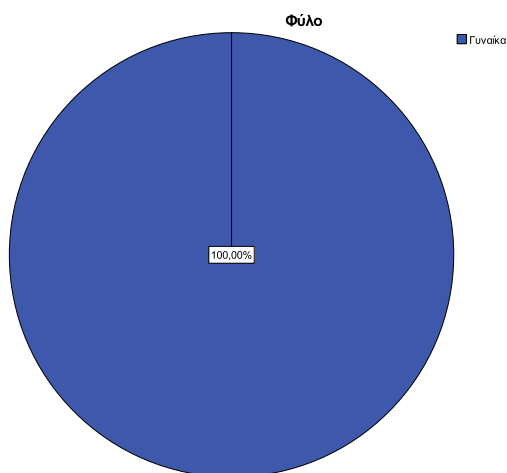
Η επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων του δείγματος πραγματοποιήθηκε μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων και την καταγραφή των απαντήσεων με τη συμβολή του Microsoft Excel 2010, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 23 for Windows. Η ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση κύριως περιγραφικών μεθόδων στατιστικής για την παρουσίαση συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων, με τον υπολογισμό των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων για μία ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων και με τη χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής, όπως με τον Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και ANOVA για τον υπολογισμό των συσχετίσεων, ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης, για τον προσδιορισμό της επίδρασης από την οποία ασκήθηκε στη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και της επαγγελματικής του ανάπτυξης από τις διάφορες μεταβλητές που προσδιορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Για την αξιολόγηση της εσωτερικής αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach, ως δείκτης με μείζων σημασία για την αξιοπιστία (Cronbach, 1984).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων

Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

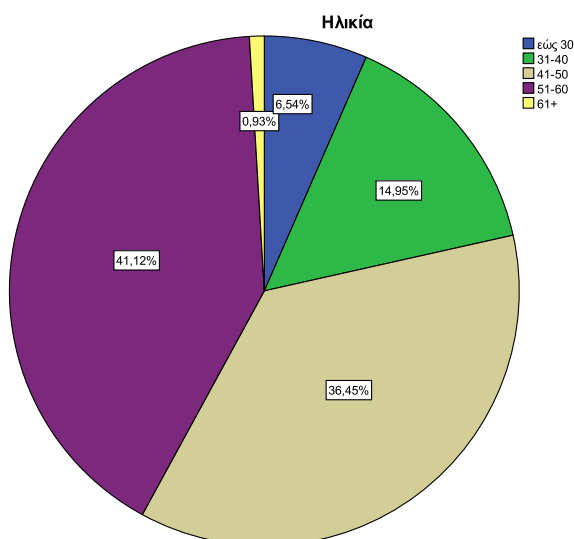
Το δείγμα αποτελείται από 107 παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και το ποσοστό 100% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι ομοιόμορφο καθώς αποτελείται από γυναίκες (γράφημα 1). Τα δεδομένα όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών είναι τα αναμενόμενα, καθώς παρατηρείται η συντριπτική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών στο συγκεκριμένο επάγγελμα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Φύλο

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

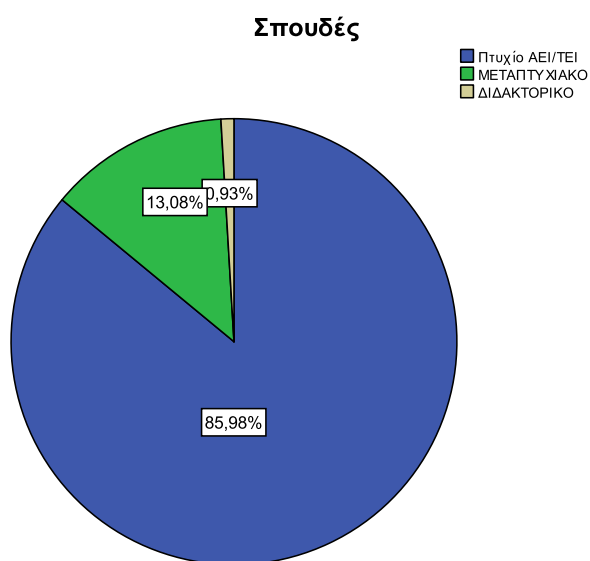
Το 41,12% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας είναι μεταξύ 51-60 ετών, το 36,45% μεταξύ 31-40 ετών, το 14,95% μεταξύ 31-40 ετών. Πράγματι, τα ποσοστά αποδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό στη προσχολική εκπαίδευση βρίσκεται σε ώριμη ηλικία, όπως ταυτόχρονα αποδεικνύεται και η απουσία νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση καθώς το 6,54% είναι έως 30 ετών. Τέλος, μόνο ένα άτομο δήλωσε ότι έχει ξεπεράσει τα 60 έτη (γράφημα 2).



ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Ηλικία

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις σπουδές τους

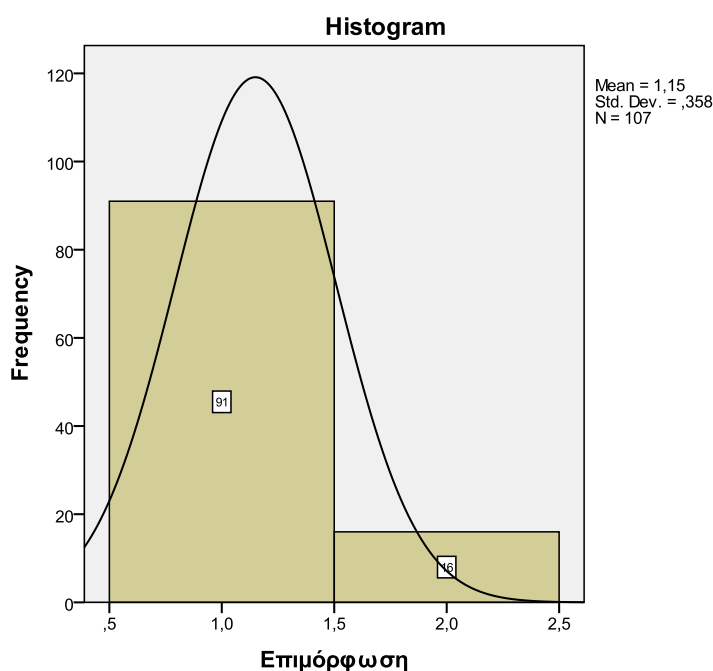
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, (85,98% των ερωτηθέντων) έχει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Αναφορικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές το 13, 08% των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό, ενώ μόνο 1 άτομο δήλωσε ότι κατέχει διδακτορικό δίπλωμα (γράφημα 3). Πράγματι, εξαιτίας της υπεροχής των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων, φαίνεται ότι η τάση των επιπρόσθετων σπουδών αποτελεί πρόκληση για τις νεαρότερες ομάδες αλλά και εξαιτίας των επιπλέον μορίων που παρέχονται για διορισμό



Γράφημα 3: Τίτλος σπουδών

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες

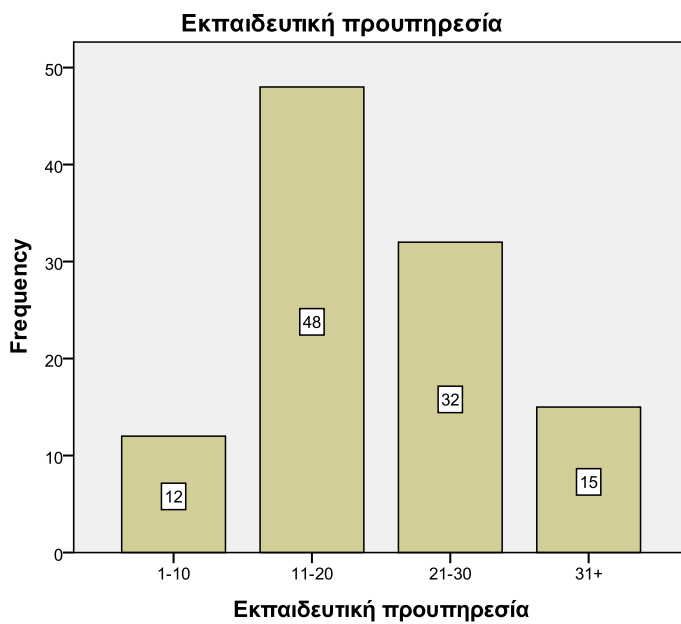
Το μεγαλύτερο ποσοστό (85% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών) φαίνεται ότι έχει υποστεί κάποια είδος επιμόρφωση ενώ μόνο 15% δήλωσε πως δεν έχει υποστεί ποτέ κάποια είδος επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (γράφημα 4)



Γράφημα 4: Επιμόρφωση

Κατανομή δείγματος κατά έτη υπηρεσίας

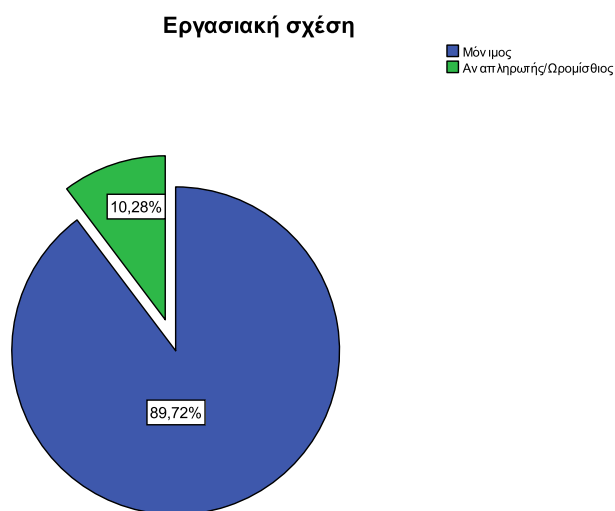
Το μεγαλύτερο ποσοστό (44,9%) έχει από 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 29,9% από 21 -30 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το 14% περισσότερο από 30 χρόνια, ενώ μόλις το 11.2% έως 10 χρόνια (γράφημα 5). Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία αποτυπώνεται με μικρότερο ποσοστό, γεγονός που σηματοδοτεί την τάση συνταξιοδότησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών τα προηγούμενα σχολικά έτη. Το γράφημα που ακολουθεί δείχνει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους.



Γράφημα 5: εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη θέση που κατέχουν

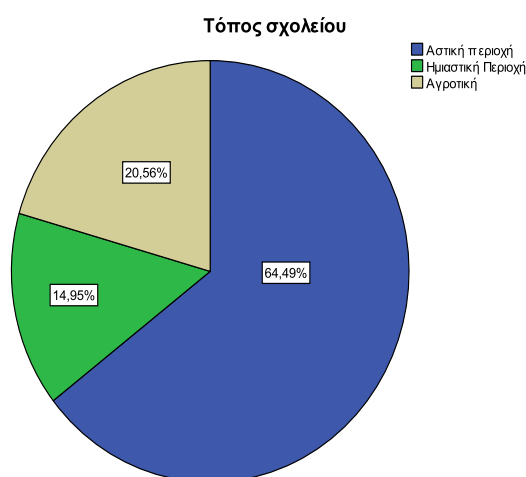
Αναφορικά με τη σχέση εργασίας το 89,72% είναι μόνιμοι ενώ μόλις το 10,28% είναι αναπληρωτές/ωρομίσθιοι. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία που διασαφηνίστηκε στο (γράφημα, 5) και στην εργασιακή σχέση, καθώς από την ανάλυση προκύπτει ότι $r=0,466 < 0,001$, με αποτέλεσμα όσο πιο μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία κατέχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο πολύ χαρακτηρίζεται ως μόνιμος ενώ όσο πιο μικρότερη είναι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία ενός εκπαιδευτικού τότε λειτουργεί ως αναπληρωτής. Από τα παραπάνω ποσοστά, αποτυπώνεται για μια ακόμη φορά η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, με πολύ μικρά ποσοστά αναπληρωτών και ωρομισθίων στα σχολεία και η αδιοριστία νέων εκπαιδευτικών



Γράφημα 6: Εργασιακή σχέση

Κατανομή του δείγματος κατά περιοχή σχολείου

Όσον αφορά το τόπο εργασίας το μεγαλύτερο ποσοστό 64,49% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προέρχεται από αστική περιοχή, το 20,56% εκπροσωπείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αγροτική περιοχή και αντίστοιχα το 14,95% από ημιαστική περιοχή. Αν και το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό, προκύπτει ένα μεγάλο ποσοστό της συγκέντρωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία που ανήκουν σε αστικές περιοχές και λιγότερο σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, εξαιτίας της δημογραφικότητας του ελληνικού πληθυσμού τη τελευταία δεκαετία, που παρατηρείται περιορισμένος αριθμός γεννήσεων με συνέπεια την έλλειψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα σχολεία.



Γράφημα 7: Τόπος σχολείου

6.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών

Σε αυτό το ερώτημα του ερωτηματολογίου που αφορά τις δεξιότητες ΣΝ που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιημένες σε τέσσερις θεματικές ενότητες και με αυξάνουσα διαβάθμιση είναι: Η κινητοποίηση του εαυτού με μέση τιμή $m=4,274/d=0,016$, η ενσυναίσθηση με μέση τιμή $m=4,209/d=0,02/a=0,802$, η αυτοεπίγνωση με μέση τιμή $m=3,995/d=0,023/0,475$ και η αυτορρύθμιση με μέση τιμή $m=3,988/d=0,010/0,911$.

Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Οι τιμές του δείκτη συσχέτισης κυμαίνονται από $+0,524$ (*Κατανοώ εύκολα τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου*) μέχρι $+0,603$ (*Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου*)

Όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από $+0,3$, ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμη μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνοχή της υποκλίμακας είναι υψηλή.

Επίσης, εμφανίζεται η τιμή του δείκτη $\alpha=0,88$ του Cronbach για τις προτάσεις συνολικά της υποκλίμακας «δεξιότητες ΣΝ» που δείχνει υψηλή αξιοπιστία, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

| Α. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις παρακάτω δεξιότητες: | Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα & έλεγχοι αξιοπιστίας των διαστάσεων ΣΝ Εκπαιδευτικών | | |
|--|--|-----------------|------------------|
| | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση | Cronbach's Alpha |
| Ενσυναίσθηση | 4,209 | 0,02 | 0,802 |
| Αυτοεπίγνωση | 3,995 | 0,023 | 0,475 |
| Αυτορρύθμιση | 3,988 | 0,010 | 0,911 |
| Κινητοποίηση του εαυτού | 4,274 | 0,016 | 0,828 |
| Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη | 4,116 | 0,114 | 0,883 |

6.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Σε αυτό το ερώτημα του ερωτηματολογίου όσον αφορά την εμπλοκή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρείται ότι η μέση τιμή κυμαίνεται από 4,52 που είναι η φράση «*Θέτω από την αρχή τους κανόνες λειτουργίας της τάξης, προκειμένου να διεξάγεται το μάθημα με ομαλό τρόπο*» μέχρι 3,06 που είναι η φράση «*συχνά αμφιβάλλω, εάν οι μαθητές μου κατανόησαν την αξία της μάθησης*». Στο παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνολικά οι ερωτήσεις που αφορούσαν την «*αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών*» και κυμαίνονταν από 4,301 έως 4,150 «*αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές*» δίνοντας ως συνολική μέση τιμή $m=4,172$, ενώ ο έλεγχος αξιοπιστίας από 0,844 μέχρι 0,776, δίνοντας ως συνολική μέση αξιοπιστία 0,917. Επιπλέον στο Πίνακα (4) αναφέρεται η συσχέτιση των μεταβλητών της αυτο-αποτελεσματικότητας. Σε σχέση με την ηλικία παρουσιάζεται στατιστικά θετική συσχέτιση ως προς την «*αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης*», $r=0,223$, $p<0,01$. Σε σχέση την επιμόρφωση παρουσιάζεται στατιστικά αρνητική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού $r=-0,248$, $p<0,05$, την «*αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές*», $r=-0,323$, $p<0,05$. Σε σχέση με την εργασιακή σχέση παρουσιάζεται στατιστικά αρνητική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού $r=-0,134$, $p<0,05$, την «*αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης*», $r=-0,335$,

$p < 0,05$, την «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές», $r = -0,293$, $p < 0,05$ και την «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών», $r = -0,225$, $p < 0,005$. Σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία βρέθηκε μία μέτρια θετική συσχέτιση ως προς την «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές», $r = 0,191$, $p < 0,01$.

| B. Συνήθως, θεωρώ ότι, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: | Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία | | | | |
|--|--|---------------|--------------|-----------|-----------------|
| | Αριθμός ερωτηματολογίων | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
| Συχνά αμφιβάλλω, εάν οι μαθητές μου κατανόησαν την αξία της μάθησης | 107 | 1 | 5 | 3,06 | 1,114 |
| Προσπαθώ να αξιολογώ την επίδοση των μαθητών μου με τα ίδια κριτήρια | 107 | 1 | 5 | 3,74 | 1,136 |
| Δηλώνω ξεκάθαρα στους μαθητές μου τι προσδοκώ από αυτούς | 107 | 1 | 5 | 4,06 | ,940 |
| Παρέχω τις κατάλληλες προκλήσεις στους πιο ικανούς μαθητές | 107 | 2 | 5 | 4,07 | ,882 |
| Καταφέρνω να ηρεμήσω ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία | 107 | 1 | 5 | 4,09 | ,721 |
| Μπορώ να ελέγγω συμπεριφορές που μπορούν να διασπούν τη συνοχή της τάξης | 107 | 2 | 5 | 4,11 | ,691 |
| Ελέγχω τους πιο «άτακτους» μαθητές που θέλουν να διαλύσουν ένα ολόκληρο μάθημα | 107 | 2 | 5 | 4,14 | ,665 |
| Βρίσκω τρόπους για να ανταποκριθώ ακόμα και στις απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές μου | 107 | 1 | 5 | 4,19 | ,661 |
| Προσπαθώ να προσαρμόζω τα μαθήματα μου στις ανάγκες του κάθε μαθητή | 107 | 3 | 5 | 4,24 | ,698 |
| Προσπαθώ να εμπλέκω τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία | 107 | 3 | 5 | 4,25 | ,584 |
| Προσπαθώ να εφαρμόζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη | 107 | 2 | 5 | 4,25 | ,754 |

| | | | | | |
|--|-----|---|---|------|------|
| Προσπαθώ να εκτιμήσω το βαθμό κατανόησης των μαθητών αναφορικά με αυτά που έχω διδάξει | 107 | 3 | 5 | 4,27 | ,638 |
| Προσπαθώ να βελτιώσω την ικανότητα κατανόησης ενός «αδύνατου» μαθητή | 107 | 2 | 5 | 4,36 | ,676 |
| Προσπαθώ να κάνω τους μαθητές μου να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές δραστηριότητες | 107 | 2 | 5 | 4,39 | ,641 |
| Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη δημιουργικότητα των μαθητών μου | 107 | 2 | 5 | 4,43 | ,616 |
| Έχω καλές σχέσεις και τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μου | 107 | 3 | 5 | 4,44 | ,661 |
| Παρακινώ τους μαθητές να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης | 107 | 3 | 5 | 4,50 | ,620 |
| Θέτω από την αρχή τους κανόνες λειτουργίας της τάξης, προκειμένου να διεξάγεται το μάθημα με ομαλό τρόπο | 107 | 2 | 5 | 4,52 | ,620 |
| Valid N (listwise) | 107 | | | | |

| | Πίνακας 3 : Περιγραφικά μέτρα και έλεγχοι αξιοπιστίας της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία | | |
|--|---|-----------------|------------------|
| | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση | Cronbach's Alpha |
| Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης | 4,210 | 0,036 | 0,842 |
| Αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές | 4,150 | 0,194 | 0,844 |
| Αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών | 4,301 | 0,035 | 0,776 |
| Συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα | 4,172 | 0,114 | 0,917 |

| | | Πίνακας 4: Συσχετίσεις αποτελεσματικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού | |
|--|---------------------|---|---|
| | | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ | Pearson Correlation | ,754** | ,742** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |
| | N | 107 | 107 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | Pearson Correlation | ,754** | ,771** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |
| | N | 107 | 107 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.4. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Σε αυτό το ερώτημα του ερωτηματολογίου, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στη προσχολική ηλικία αποτυπώνονται τα ποσοστά συχνότητας στο παρακάτω πίνακα (5) με αναλυτική ακρίβεια, μέσα από τη διατύπωση προτάσεων οι οποίες στη πλειονότητα χαρακτηρίζονταν ουδέτερες έως θετικές. Σύμφωνα με τρεις υποδειγματικές προτάσεις που εκφράζουν την ουδετερότητα τους, τη θετική και αρνητική τους στάση. Στη πρόταση (*Το σχολείο σήμερα.....γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων*), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία ουδέτερη στάση με ποσοστό 36,4%, στη πρόταση (*Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση..... για τη κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια στη μετέπειτα πορεία της ζωής του παιδιού*), εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί τη θετική τους άποψη ξεπερνώντας το 45,8%, στη πρόταση (*Η εκπαίδευση κοινωνικών και συναισθηματικών....να πραγματοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος*), εκφράζουν την αρνητική τους άποψη με ποσοστό 35,5%

| | Πίνακας 5: Περιγραφική συχνότητα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση | | | | |
|--|--|-------------|--------------|---------------|--------------|
| B1. Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Το σχολείο σήμερα προσφέρει ισορροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων | N=2/ 1,9% | N=12/11, 2% | N=39/ 36,4 % | N=33/ 30,8 % | N=21/ 19,6% |
| 2. Η τυπική εκπαίδευση αποτελεί κατάλληλο περιβάλλον για την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων | N=3 / 2,8% | N=22/ 20,6% | N=35/ 32,7% | N=31/ 29% | N=16/ 15% |
| 3. Είναι σημαντικό να εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου | | | N=7/ 5,8% | N=45/ 42,1% | N=55/ 51,4% |
| 4. Οι δραστηριότητες που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών | | | N=6/ 5,6% | N= 44 / 41,1% | N= 57/ 53,3% |

| | | | | | |
|---|---------------|-------------|---------------|--------------|--------------|
| 5. Η εκπαίδευση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές είναι προτιμότερο να πραγματοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος | N=31/ 29% | N=38/35,5 % | N=22/ 20,6% | N=8/ 7,5% | N=8/ 7,5% |
| 6. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων | | | | | |
| 7. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη προσχολική ηλικία λειτουργεί σε σημαντικό βαθμό ως προβλεπτικός παράγοντας για τη κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια στη μετέπειτα πορεία της ζωής του παιδιού. | | | N=13/ 12,1 % | N=52/4 8,6% | N=42/ 39,3% |
| 8. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται σε προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών | | | N=10/ 9,3% | N=49/ 45,8% | N=48/ 44,9% |
| 9. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης που εφαρμόζουν στους μαθητές τους πρέπει να είναι εθελοντική | | | N=5/ 4,7% | N=43/ 40,2% | N=59/ 55,1% |
| | N=13/ 12,1% | N=25/23,4 % | N= 19 / 17,8% | N=29 / 27,1% | N=21 / 19,6% |
| Total System | N=107/ 89,2 % | 13 | | | |
| Total | | 120 | | | |

6.5. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης

Στο συγκεκριμένο ερώτημα του ερωτηματολογίου φαίνεται οβαθμός που μπορούν να βοηθήσουν τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη αυξάνουσα κλίμακα. Αρχικά, όπως αποτυπώνονται στο πίνακα (6) τα ποσοστά συχνότητας με αναλυτική ακρίβεια, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς με ποσοστό 56,1%, και καταλήγει με το να ανεληχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με ποσοστό 23,4%. Επίσης, στο παρακάτω πίνακα (7) αποτυπώνονται συνολικά οι ερωτήσεις που αφορούσαν την «αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία» και κυμαίνονταν από 4,338 έως 4,058 «αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη», ενώ ο έλεγχος αξιοπιστίας από 0,943 μέχρι 0,824

| Γ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθά τους εκπαιδευτικούς: | Πίνακας 6: Περιγραφική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| 1. Να εντοπίζουν και να κατανοούν σε βάθος τα συναισθήματα τους | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ % | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ % | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ % | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ % | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ % |
| | | | N=13/ 12,1% | N=51/47,7% | N=43/40,2% |
| 2. Να εκφράζουν τα συναισθήματα τους | | N=1/0,9% | N=13/ 10,8% | N=54/50,5% | N=39/36,4% |
| 3. Να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους | | N=1/0,9% | N=15 / 12,5% | N=50/46,7% | N=41/38,3% |
| 4. Να συμπεριφέρονται με επαγγελματισμό | N=1/ 0,9% | | N=15 / 12,5% | N=53/49,5% | N=38/35,5% |

| | | | | | |
|---|------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| 5. Να ελαττώνουν το άγχος τους | N=1/0, 9% | N=27 / 25,2% | N=22/18,3% | N=49/45, 8% | N=35/3 2,7% |
| 6. Να κατανοούν την άποψη του άλλου | | | | | |
| 7. Να βελτιώσουν τα επίπεδα αυτογνωσίας τους | N= 1/0,9% | | N=13/ 12,1% | | |
| 8. Να αποδέχονται τον εαυτό τους | | | | N=51/47,7 % | N= 42/ 39,3% |
| 9. Να αποδέχονται τους άλλους | | | N=13/12,1% | | |
| 10. Να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα | N=1 /0,9 | | N=11/ 10,3% | N=51/47,7 % | N=43/40, 2% |
| 11. Να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα | | N=1/0,9% | N=11/ 10,3% | | |
| 12. Να αποκτήσουν στάσεις & αξίες (π.χ. συλλογικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.) | | | | N=58/54,2 % | N=36/33, 6% |
| 13. Να βελτιώσουν την γενική απόδοση των μαθητών τους | N=1/0,9% | | N= 12/11,2% | N=57/53,3 % | N=39/36, 4% |
| 14. Να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους | N= 1/ 09% | | N=16/ 15% | | |
| 15. Να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς | | N=2/ 1,9% | | N=45/ 42,1% | N=49/45, 8% |
| 16. Να αναγνωρίσουν και να δείξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα. | N= 2/ 1,9% | | N=18/ 16,8% | | |
| 17. Να λειτουργούν με ομαδικό πνεύμα και να διατηρούν θετικές σχέσεις με άτομα του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. συνάδελφοι, διευθυντή, μαθητές) | N= 1/0,9% | | N=12/11,2% | N=48/ 44,9% | N=40/37, 4% |
| 18. Να επικοινωνούν καλύτερα με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή | | | N=7 / 6,5% | N=47/ 43,9% | N= 40/ 37,4% |
| 19. Να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία | | | N=5/ 4,7% | | |
| | | | N=9/ 8,4% | N=54/ 50,5 % | N=40/ 37,4% |
| | | | | N=57/ 53,3% | N=43/40, 2% |
| | | | N=10/ 9,3% | | |
| | | | | N=60/ 56,1% | N=42/ 39,3% |
| | | | N=13/ 10,8% | N=49/ 45,8% | N=49/ 45,8% |
| | N=6/5,6 % | | N=38/35,5% | | |
| | | N=9/ 8,4% | | | |
| | | | | N= 50/ 46,7% | N=47/43, 9% |

| | | | | | |
|-----------------|---------------------------|--|--|--|--|
| Total System | N=107/89,2% N=13/10,8% | | | | |
| Total | N=120/100% | | | | |

| Τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν: | Πίνακας 7: Περιγραφικά μέτρα και έλεγχοι αξιοπιστίας της συνολικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης | | |
|--|---|-----------------|------------------|
| | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση | Cronbach's Alpha |
| Αποτελεσματικότητα στην ατομικότητα του εκπαιδευτικού | 4,227 | 0,004 | 0,943 |
| Αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία | 4,338 | 0,001 | 0,928 |
| Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού | 4,058 | 0,084 | 0,824 |

6.6. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη

Στο ερώτημα (Δ) του ερωτηματολογίου που τίθεται στους εκπαιδευτικούς για το τι εκτιμούν όσον αφορά την κυρίαρχη τους άποψη για τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτυπώνεται στο παρακάτω πίνακα. Αρχικά, θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται κυρίως με «την ατομική πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου», δίνοντας μέση τιμή $m=4,12$, ακολουθεί ο «αναστοχασμός που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους», δίνοντας μέση τιμή $m=4,06$ και καταλήγει με τη μικρότερη σημασία «τη πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση», δίνοντας μέση τιμή $m=3,84$. Όσον αφορά τις τυπικές αποκλίσεις αναλογα με την αυξάνουσα διαβάθμιση έχει ως εξής: $0,973 > 0,855 > 0,799$. Βρέθηκε στατιστικά αρνητική συσχέτιση στην «ατομική πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου» σε

σχέση με την εργασιακή σχέση $r=-0,229$, $p<0,05$ και του «αναστοχασμού που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους», $r=-0,217$, $p<0,05$, στατιστικά αρνητική συσχέτιση στην «πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση», σε σχέση με το τόπο σχολείου $r=-0,196$, $p<0,05$

| Δ. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται κυρίως με: | Πίνακας 8: Περιγραφικά μέτρα των κυρίαρχων απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη | | | | |
|--|---|---------------|--------------|-----------|-----------------|
| | Αριθμός ερωτηματολογίων | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
| 1. Πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση | 107 | 1 | 5 | 3,84 | ,973 |
| 2. Αναστοχασμό που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους | 107 | 1 | 5 | 4,06 | ,799 |
| 3. Ατομική πρωτοβουλία του ίδιου εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου | 107 | 1 | 5 | 4,12 | ,855 |
| Valid N (listwise) | 107 | | | | |

Στο ερώτημα (Ε) του ερωτηματολογίου που τίθεται στους εκπαιδευτικούς για το τι εκτιμούν όσον αφορά την άποψη τους ειδικότερα για τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτυπώνεται στο παρακάτω πίνακα. Αρχικά, θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται ειδικότερα με «τηπροσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»δίνοντας μέση τιμή $m=4,37$, ακολουθεί η«βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου», δίνοντας μέση τιμή $m=4,35$, «η εκπαιδευτική αλλαγή και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας»,δίνοντας μέση τιμή $m=4,07$, μετέπειτα με μείζων διαφορά η«βελτίωση της επίδοσης των μαθητών»,δίνοντας μέση τιμή $m=4,04$ και τη λιγότερη αναγκαία τη «βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία»,δίνοντας μέση τιμή $m=3,65$. Όσον αφορά τις τυπικές αποκλίσεις αναλογα με την αυξάνουσα διαβάθμιση έχει ως εξής: $1,125 > 0,780 > 0,764 > 0,721 > 0,646$.Βρέθηκε στατιστικά αρνητική συσχέτιση στη «βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία»σε σχέση με την ηλικία $r=-0,278$, $p<0,05$, στατιστικά θετική συσχέτιση στη «βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία» σε σχέση με τις σπουδές $r=0,230$,

$p<0,01$, στατιστικά θετική σχέση στη «βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία» σε σχέση με την εργασιακή σχέση $r=0,214$, $p<0,01$, στατιστικά αρνητική συσχέτιση στη «βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία» σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία $r=-0,324$, $p<0,05$

| | Πίνακας 9: Περιγραφικά μέτρα του βαθμού των ειδικότερα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη | | | | |
|--|--|---------------|--------------|-------------|-----------------|
| Ε. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με τα παρακάτω: | Αριθμός ερωτηματολογίων | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
| 1. βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία | 107 | 1 | 5 | 3,65 | 1,125 |
| 2. βελτίωση της επίδοσης των μαθητών | 107 | 2 | 5 | 4,04 | ,764 |
| 3. εκπαιδευτική αλλαγή και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας | 107 | 1 | 5 | 4,07 | ,780 |
| 4. βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου | 107 | 3 | 5 | 4,35 | ,646 |
| 5. προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού | 107 | 1 | 5 | 4,37 | ,721 |
| Valid N (listwise) | 107 | | | | |

Στο ερώτημα (ΣΤ) του ερωτηματολογίου που τίθεται στους εκπαιδευτικούς για να εκτιμήσουν «σε ποιο βαθμό θεωρούν τις παρακάτω δράσεις σημαντικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη», αποτυπώνεται στο παρακάτω πίνακα. Αρχικά, θεωρούν ότι η σημαντικότερη δράση τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η «συμμετοχή και/ή παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ.: συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, εργαστήρια)» δίνοντας μέση τιμή $m=4,44$, ακολουθεί η «συμμετοχή στον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου» δίνοντας μέση τιμή $m=4,29$, η «ατομική ή συνεργατική έρευνα δράσης ως μια διαδικασία διερεύνησης που στοχεύει στη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης στο σχολείο», δίνοντας μέση τιμή $m=4,19$, μετέπειτα με μείζων διαφορά «ο κριτικός στοχασμός γύρω από θέματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής», δίνοντας μέση τιμή $m=4,18$, παρακάτω η «παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου και ανταλλαγή απόψεων για βελτίωση της διδασκαλίας», δίνοντας μέση τιμή $m=4,02$, και καταλήγει με τις λιγότερες αναγκαίες τη «καθοδήγηση - υποστήριξη από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου», δίνοντας μέση τιμή $m=3,97$, ακολουθώντας με μείζων διαφορά η «παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων για επαναπαιστοποίηση», δίνοντας μέση τιμή $m=3,96$. Όσον αφορά τις τυπικές αποκλίσεις αναλογα με την αυξάνουσα διαβάθμιση έχει ως εξής: $0,971 > 0,806 > 0,799 > 0,739 > 0,716 > 0,675 > 0,673$. Σύμφωνα με τη συσχέτιση των μεταβλητών (ηλικία, επιμόρφωση,

εργασιακή σχέση, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, σπουδές, περιοχή σχολείου) που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κατάταξη των παρακάτω δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης

| ΣΤ.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τις παρακάτω δράσεις σημαντικές για την επαγγελματική σας ανάπτυξη: | Πίνακας 10: Περιγραφικά μέτρα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης | | | | |
|--|---|---------------|--------------|-------------|-----------------|
| | Αριθμός ερωτηματολογίων | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
| 1. Τη παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων για επαναπαιστοποίηση | 107 | 1 | 5 | 3,96 | ,971 |
| 2. Τη καθοδήγηση - υποστήριξη από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου | 107 | 2 | 5 | 3,97 | ,806 |
| 3. Τη παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου και ανταλλαγή απόψεων για βελτίωση της διδασκαλίας | 107 | 2 | 5 | 4,02 | ,739 |
| 4. Τον κριτικό στοχασμό γύρω από θέματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής | 107 | 2 | 5 | 4,18 | ,799 |
| 5. Την ατομική ή συνεργατική έρευνα δράσης ως μια διαδικασία διερεύνησης που στοχεύει στη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης στο σχολείο | 107 | 3 | 5 | 4,19 | ,675 |
| 6. Τη συμμετοχή στον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου | 107 | 3 | 5 | 4,29 | ,673 |
| 7. Τη συμμετοχή και/ή παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ.: συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, εργαστήρια) | 107 | 2 | 5 | 4,44 | ,716 |
| Valid N (listwise) | 107 | | | | |

6.7. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει

Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την εκτίμηση τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει

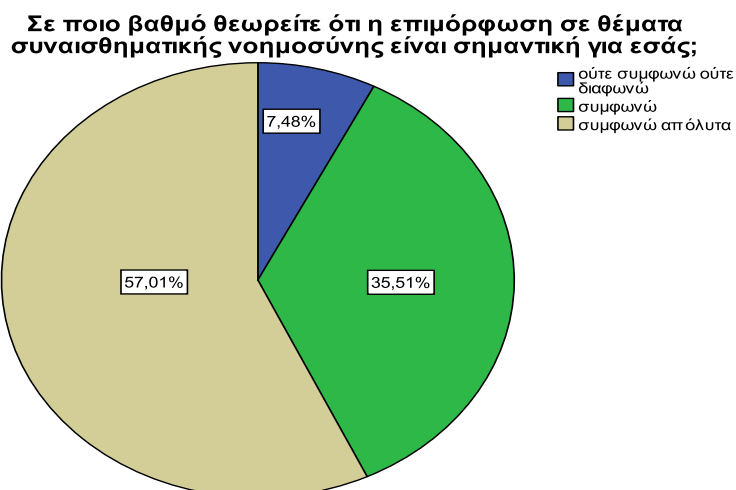
Στο συγκεκριμένο ερώτημα (Ζ) του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την εμπειρία τους, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες. Η εικόνα που προέκυψε είναι «σχετικά» ικανοποιητική, καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά εστιάζονται στις διαβαθμίσεις «μέτρια», «αρκετά» και «λίγο», καθώς η μέση τιμή κυμαίνεται από $m=3,38$ μέχρι $m=3,01$, η τυπική απόκλιση από 1,167 έως 0,968, ενώ η μεγαλύτερη πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος που απάντησε «αρκετά», ανήκουν στην ομάδα των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν με ατομική τους πρωτοβουλία επιμορφωτικά προγράμματα από ιδιωτικούς φορείς ή άτομα τα οποία δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμορφωτικής διαδικασίας και εξέφρασαν την επιθυμία τους για το τι θα ήθελαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα να διαθέτει. Αυτό σημαίνει ότι η εκτίμηση τους ήταν περισσότερο υποκειμενική παρά αντικειμενική. Βρέθηκε στατιστικά αρνητική συσχέτιση στην «επάρκεια χρονικής διάρκειας της επιμόρφωσης», σε σχέση με την ηλικία $r=-0,256$, $p<0,05$, στατιστικά αρνητική συσχέτιση στις «πρακτικές διαστάσεις (θεωρία-πράξη) σε σχέση με την επιμόρφωση $r=-0,194$, $p<0,05$.

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα προγράμματα που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

| | | | | | |
|--|---|----------------------|---------------------|------------------|------------------------|
| Z. Από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό, εκτιμάτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ως τώρα, σε γενικές γραμμές, καλύπτουν τα παρακάτω: | Πίνακας 11: Περιγραφικά μέτρα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει | | | | |
| | Αριθμός ερωτηματολογίων | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
| Περιεχόμενο (ενεργή συμμετοχή, ανταλλαγή απόψεων) | 107 | 1 | 5 | 3,38 | ,968 |
| Πρακτικές διαστάσεις (θεωρία-πράξη | 107 | 1 | 5 | 3,43 | 1,029 |
| Ευελιξία στο προσωπικό ημερήσιο πρόγραμμα εκπαιδευτικού | 107 | 1 | 5 | 3,30 | 1,039 |
| Εμπειρική μάθηση | 107 | 1 | 5 | 3,01 | 1,170 |
| Επαρκής διάρκεια | 107 | 1 | 5 | 3,30 | 1,167 |
| Valid N (listwise) | 107 | | | | |

Τα δεδομένα παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο για τους ίδιους όσο και για τους επαγγελματικούς τους στόχους. Η συντριπτική πλειοψηφία εκφράζει τη θετική τους στάση και θεωρούν αναμφισβήτητη τη χρησιμότητα της τόσο για τους ίδιους, καθώς το 57,01 επιλέγουν τη διαβάθμιση «πολύ» και το 35,51 «αρκετά», ενώ το 45,79 επιλέγουν τη διαβάθμιση «πολύ» και αντίστοιχα το 40,19% «αρκετά», καθώς κατανοούν ότι η επιμόρφωση τους μέσα από τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει σημαντικά στην ανταπόκριση των επαγγελματικών στόχων του έργου τους και συνάμα στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

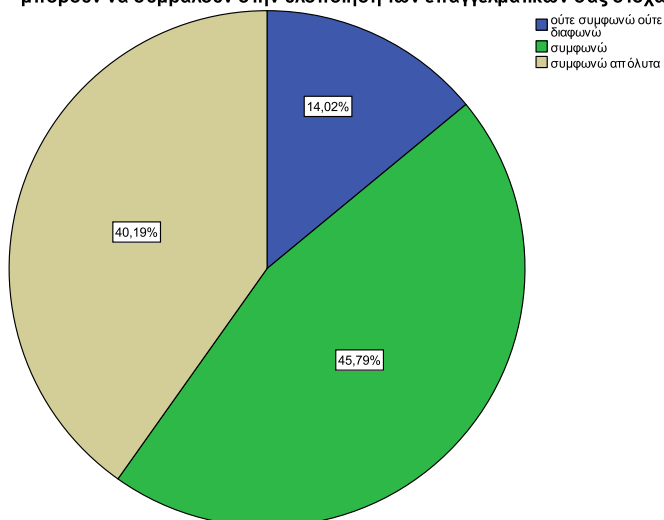
Βαθμός επιμόρφωσης ΣΝ για ατομικούς λόγους



Γράφημα 8

Βαθμός επιμόρφωσης ΣΝ για επαγγελματικούς στόχους

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση των επαγγελματικών σας στόχων;

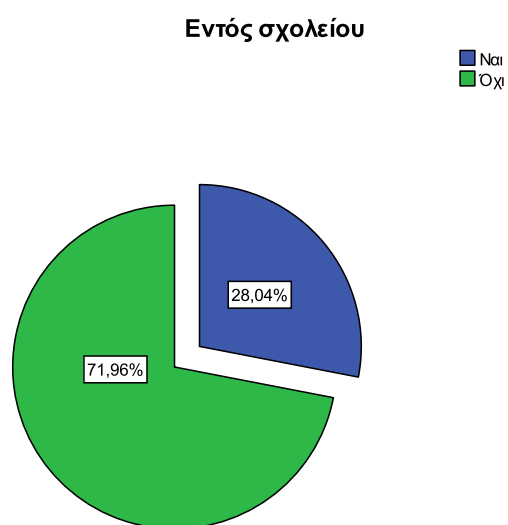


Γράφημα 9

Στο ερώτημα (H3) του ερωτηματολογίου που τίθεται στους εκπαιδευτικούς για το αν έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μόνο το 28,04% έχει συμμετάσχει σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης εντός του σχολείου και ένα μεγάλο ποσοστό 71,96% δεν έχει συμμετάσχει σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης εντός σχολείου. Όσον αφορά

εάν έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης εκτός σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοτό 57,94% έχει συμμετάσχει στα συγκεκριμένα προγράμματα με ατομική πρωτοβουλία ενώ το 42,06% δεν έχει συμμετάσχει στα συγκεκριμένα προγράμματα με ατομική πρωτοβουλία.

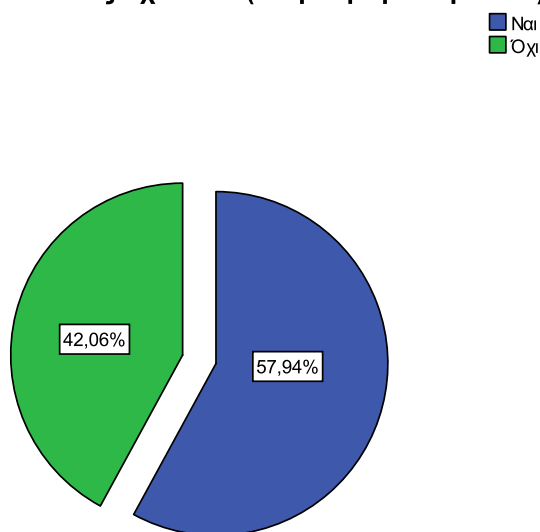
Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα ΣΝ στο εσωτερικό του σχολείου



Γράφημα 10

Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα ΣΝ στο εξωτερικό του σχολείου

Εκτός σχολείου (ατομική πρωτοβουλία)



Γράφημα 11

Στο ερώτημα (H4) του ερωτηματολογίου που τίθεται στους εκπαιδευτικούς για να αναφέρουν τη προτίμησή τους σε μία ενδεχόμενη επιμόρφωση σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτυπώνεται στο παρακάτω πίνακα. Αρχικά, θεωρούν ότι για την ενημέρωσή τους σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης θα τους βοηθούσε η «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (σεμινάρια/workshops, κύκλοι μαθημάτων, συμβουλευτικές συναντήσεις)» δίνοντας μέση τιμή $m=4,34$, ακολουθούν τα «εκπαιδευτικά συνέδρια/ημερίδες», δίνοντας μέση τιμή $m=4,06$, η «πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδακτορικά)», δίνοντας μέση τιμή $m=3,86$, μετέπειτα η «διδασκαλία από ομότιμους», δίνοντας μέση τιμή $m=3,54$ και καταλήγει με τη λιγότερη διαδομένη μέθοδος επιμόρφωσης τη «συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της εξαποστάσεως εκπαίδευσης», δίνοντας μέση τιμή $m=3,26$. Όσον αφορά τις τυπικές αποκλίσεις αναλογα με την αυξάνουσα διαβάθμιση έχει ως εξής: $1,223>1,193>0,974>0,878>0,739$. Βρέθηκε στατιστικά αρνητική συσχέτιση σε σχέση με την ηλικία στην «πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδακτορικά) $r=-0,204$, $p<0,05$, στατιστικά αρνητική συσχέτιση σε σχέση με την εργασιακή σχέση στην «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (σεμινάρια/workshops, κύκλοι μαθημάτων, συμβουλευτικές συναντήσεις) $r=-0,239$, $p<0,05$ και στα «εκπαιδευτικά συνέδρια /ημερίδες $r=-0,198$, $p<0,05$, στατιστικά αρνητική συσχέτιση σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη «συμμετοχή

σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της εξαποστάσεως εκπαίδευσης» $r=-0,204$, $p<0,05$ και στη «πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδακτορικά) $r=-0,208$, $p<0,05$.

| Η.4. Αναφορικά με την ενδεχόμενη επιμόρφωσή σας σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, ποιους από τους παρακάτω τρόπους θα επιλέγατε κυρίως: | Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τρόπους επιμόρφωσης σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης | | | | |
|--|---|---------------|--------------|-----------|-----------------|
| | Αριθμός ερωτηματολογίων | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
| 1. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ εκπαίδευσης (ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ) | 107 | 1 | 5 | 3,26 | 1,223 |
| 2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΠΟ ΟΜΟΤΙΜΟΥΣ | 107 | 1 | 5 | 3,54 | ,974 |
| 3. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ / ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΑ) | 107 | 1 | 5 | 3,86 | 1,193 |
| 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ/ΗΜΕΡΙΔΕΣ | 107 | 1 | 5 | 4,06 | ,878 |
| 5. ΕΝΔΟΫΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ/WORKSHOPS, ΚΥΚΛΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ, ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ) | 107 | 2 | 5 | 4,34 | ,739 |
| Valid N (listwise) | 107 | | | | |

6.8. Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών

Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και δημογραφικών στοιχείων δείγματος

Ηλικία και συναισθηματική νοημοσύνη: Από τον έλεγχο της υπόθεσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων του δείγματος και της αναγνώρισης συναισθηματικής νοημοσύνης [$F(4, 102)=2,305$ $p=0,063$].

Περιοχή σχολείου και συναισθηματική νοημοσύνη: Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο πρόσωπό τους [$t(106)=0,806$ $p=0,449$].

Εργασιακή σχέση και συναισθηματική νοημοσύνη: Από τον έλεγχο των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ως προς τηνεργασιακή τους σχέση, μόνιμοι και αναπληρωτές/ωρομίσθιοι, βρέθηκε στατιστικά αρνητική διαφορά μεταξύ τουςσε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη [$t(106)= -8,415$ $p<0,005$].

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία και συναισθηματική νοημοσύνη: Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη που αποδίδουν στο πρόσωπό τους [$F(3,103)=1,628$ $p=0,187$].

Επιμόρφωση και συναισθηματική νοημοσύνη: Βρέθηκε μία αρνητική συσχέτιση αλλά όχι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τωνεκπαιδευτικών που έχουν υποστεί επιμόρφωση και αυτών που δεν έχουν υποστεί ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη που αποδίδουν στοπρόσωπό τους [$F(1,105)=-0,154$, $p=0,696$].

Σπουδές και συναισθηματική νοημοσύνη: Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατόχων βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού και ενός διδακτορικού ως προς την αναγνώριση της συναισθηματικής νοημοσύνης [$t(106)=-0,908$ $p=0,406$].

Συσχέτιση επαγγελματικής ανάπτυξης και δημογραφικών στοιχείων δείγματος

Ηλικία και επαγγελματική ανάπτυξη: Βρέθηκε μία αρνητική συσχέτιση αλλά όχι στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικιακές ομάδες όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη [$F(4,102)=-1,678$, $p=0,161$].

Περιοχή σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη: Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη [$t(106)=2,999$ $p=0,054$].

Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη: Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που έχουν υποστεί επιμόρφωση και αυτών που δεν έχουν υποστεί ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη $F(1,105)=0,101, p=0,751$

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία: Βρέθηκε μία αρνητική συσχέτιση αλλά όχι στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους νεώτερους και παλαιότερους όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη [$F(3,103)=-1,981, p=0,121$].

Εργασιακή σχέση και επαγγελματική ανάπτυξη: Από τον έλεγχο των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή τους σχέση, μόνιμοι και αναπληρωτές/ωρομίσθιοι, δεν βρέθηκε στατιστικά διαφορά μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη [$t(106)=0,562$ $p=0,455$].

Σπουδές και επαγγελματική ανάπτυξη: Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατόχων βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού και ενός διδακτορικού ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη [$t(106)=1,891$ $p=0,156$].

6.9. Συσχετίσεις των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου

| | | Πίνακας 13: Συντελεστές Συσχέτισης Pearson των διαστάσεων ΣΝ και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | | | | | | | | |
|------------------------|------------------------|--|-----------------------|--------------------|----------------------|--|--|--|---|---|
| | | Αυτορ ρύθμι ση | Ενсу ναίσι θηση | Κινητο ποίηση | Αυτο επίγν ωση | προσω πική ανάπτυ ξη του εκπαιδε υτικού | βελτίωσ η στην άσκηση του εκπαιδευ τικού του έργου | βελτίω ση της επίδο σης των μαθητ ών | βαθμο λογική εξέλιξ η στην εκπαι δευτικ ή ιεραρχ ία | εκπαιδε υτική αλλαγή και την εφαρμογ ή της εκπαιδε υτικής καινοτομ ίας |
| Αυτορρύθμιση | Pearson Correlation | 1 | ,359 [*] | ,375 ^{**} | ,732 [*] | ,359 ^{**} | ,263 ^{**} | ,112 | ,129 | ,151 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 | ,249 | ,184 | ,121 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Ενσυναίσθησης | Pearson Correlation | ,359 ^{**} | 1 | ,449 ^{**} | ,523 [*] | ,239 [*] | ,379 ^{**} | ,270 ^{**} | ,033 | ,198 [*] |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,013 | ,000 | ,005 | ,733 | ,040 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Κινητοποίηση | Pearson Correlation | ,375 ^{**} | ,449 [*] | 1 | ,590 [*] | ,201 [*] | ,219 [*] | ,068 | ,097 | ,179 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,038 | ,023 | ,488 | ,321 | ,064 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| Αυτοεπίγνωση | Pearson Correlation | ,732 ^{**} | ,523 [*] | ,590 ^{**} | 1 | ,352 ^{**} | ,270 ^{**} | ,104 | ,159 | ,120 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,005 | ,286 | ,101 | ,220 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| προσωπική ανάπτυξη του | Pearson Correlation | ,359 ^{**} | ,239 [*] | ,201 [*] | ,352 [*] | 1 | ,530 ^{**} | ,386 ^{**} | ,231 [*] | ,275 ^{**} |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,013 | ,038 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,017 | ,004 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|--------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| εκπαιδευτικ ού | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| βελτίωση στην άσκηση του | Pearson Correlation Sig. (2- tailed) | ,263** | ,379* | ,219* | ,270* | ,530** | 1 | ,643** | ,270** | ,423** |
| εκπαιδευτικ ού του έργου | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| βελτίωση της επίδοσης των μαθητών | Pearson Correlation Sig. (2- tailed) | ,112 | | ,068 | ,104 | ,386** | ,643** | 1 | ,323** | ,471** |
| | | ,249 | ,005 | ,488 | ,286 | ,000 | ,000 | | ,001 | ,000 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| βαθμολογικ ή εξέλιξη στην εκπαιδευτικ ή ιεραρχία | Pearson Correlation Sig. (2- tailed) | ,129 | ,033 | ,097 | ,159 | ,231* | ,270** | ,323** | 1 | ,359** |
| | | ,184 | ,733 | ,321 | ,101 | ,017 | ,005 | ,001 | | ,000 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| εκπαιδευτικ ή αλλαγή και την εφαρμογή της | Pearson Correlation Sig. (2- tailed) | ,151 | ,198* | ,179 | ,120 | ,275** | ,423** | ,471** | ,359** | 1 |
| | | ,121 | ,040 | ,064 | ,220 | ,004 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| εκπαιδευτικ ής καινοτομία ς | | | | | | | | | | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πιο αναλυτικά όπως φαίνεται από το πίνακα οι διαστάσεις τις συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται ότι παρουσιάζουν συσχέτιση με τη προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία και την εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία. Συγκεκριμένα όσον αφορά τη προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού φαίνεται ότι η αυτορρύθμιση, δηλαδή η ικανότητα που έχει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, να παρουσιάζει τη πιο ισχυρή θετική

συσχέτιση ($r=0,359<0,001$) και η πιο μέτρια θετική συσχέτιση ($r=0,201<0,05$) η κινητοποίηση του εαυτού, δηλαδή η ικανότητα να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα του.

Όσον αφορά τη βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση δηλαδή η ικανότητα να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, να παρουσιάζει τη πιο ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,379<0,001$) και η πιο μέτρια θετική συσχέτιση ($r=0,219<0,05$) κινητοποίηση του εαυτού δηλαδή η ικανότητα να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα του.

Όσον αφορά τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, να παρουσιάζει τη πιο ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,270<0,001$) από τις άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Όσον αφορά τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία φαίνεται ότι δεν παρατηρείται συσχέτιση με τις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης.

6.10. Συσχετίσεις των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής του ανάπτυξης

Στη συνέχεια, κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθούν οι τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη ΣΝ και της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το παρακάτω πίνακα, η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ($0,676^{**}$). Αναλυτικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει σημαντική σχέση με τις στρατηγικές της αυτοαποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεκινώντας με τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντικότητα που είναι η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($0,661^{**}$), ακολουθεί η αποτελεσματικότητα στη διδακτική στρατηγικών ($0,633^{**}$) και καταλήγει με την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών ($0,555^{**}$). Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται στατιστικά και με την επαγγελματική τους ανάπτυξη ($0,327^{**}$). Αυτό σημαίνει ότι όσο βελτιώνονται αυτές οι συνιστώσες της ΣΝ, τόσο ενισχύεται η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η επαγγελματική τους ανάπτυξη

| | | Πίνακας 14: Συντελεστές Συσχέτισης Pearson των διαστάσεων ΣΝ, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών | | | | | |
|------------------------|-----------------|--|--------|--------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| | | ΑΥΤΟΑΠ ΟΤΕΛΕΣ ΜΑΤΙΚΟΤ ΗΤΑ | ΕΑ | ΣΝ | ΔΙΑΧΕΙΡ ΙΣΗ ΤΑΞΗΣ | ΔΙΔΑΚΤΙΚ Η ΣΤΡΑΤΗΓΙ ΚΩΝ | ΕΜΠΛΟΚ Η ΜΑΘΗΤΩ Ν |
| ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | Pearson | 1 | ,118 | ,676** | ,888** | ,956** | ,885** |
| | Correlation | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | | ,226 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| ΕΑ | Pearson | ,118 | 1 | ,327** | ,053 | ,139 | ,109 |
| | Correlation | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,226 | | ,001 | ,589 | ,154 | ,263 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| ΣΝ | Pearson | ,676** | ,327** | 1 | ,661** | ,633** | ,555** |
| | Correlation | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ | Pearson | ,888** | ,053 | ,661** | 1 | ,754** | ,742** |
| | Correlation | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,589 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ | Pearson | ,956** | ,139 | ,633** | ,754** | 1 | ,771** |
| | Correlation | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,154 | ,000 | ,000 | | ,000 |

| | | | | | | | |
|-----------------|-----------------|--------|------|--------|--------|--------|-----|
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |
| ΕΜΠΛΟΚΗ ΜΑΘΗΤΩΝ | Pearson | ,885** | ,109 | ,555** | ,742** | ,771** | 1 |
| | Correlation | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,263 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 | 107 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

6.11. Διερεύνηση επίδρασης των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού –Ανάλυση παλινδρόμησης

Για να βρεθούν οι παράγοντες που προβλέπουν τις δεξιότητες ΣΝ του εκπαιδευτικού και οι οποίες συντελούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία , πραγματοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση . Οι μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν είναι οι συνιστώσες της ΣΝ (σύνολο), που συντελούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή η αυτορρύθμιση, η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η κινητοποίηση του εαυτού. Όπως προκύπτει από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης, η συνιστώσα «ΣΝ», δηλαδή οι συναισθηματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού ενισχύουν κατά $R^2 = 67\%$ την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.000$) , με κλίση την τιμή $Beta=0.676$

| | | Πίνακας 15 : Εξίσωση παλινδρόμησης της ΣΝ στην αυτο-αποτελεσματικότητα | | | T | Sig. |
|-------|------------------------|--|------------|------|-------|------|
| Model | | B | Std. Error | Beta | | |
| 1 | (Constant) | 12,476 | 3,955 | | 3,155 | ,002 |
| | ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | ,492 | ,052 | ,676 | 9,397 | ,000 |

| | | Πίνακας 15 : Εξίσωση παλινδρόμησης της ΣΝ στην αυτο-αποτελεσματικότητα | | | | |
|-------|------------------------|---|------------|------|-------|------|
| Model | | B | Std. Error | Beta | T | Sig. |
| 1 | (Constant) | 12,476 | 3,955 | | 3,155 | ,002 |
| | ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | ,492 | ,052 | ,676 | 9,397 | ,000 |

a. Dependent Variable: ΣΝ

Για να βρεθούν οι παράγοντες που προβλέπουν τις δεξιότητες ΣΝ του εκπαιδευτικού και οι οποίες συντελούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση. Οι μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν είναι οι συνιστώσες της ΣΝ (σύνολο), που συντελούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη, δηλαδή η αυτορρύθμιση, η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η κινητοποίηση του εαυτού. Όπως προκύπτει από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης, η συνιστώσα «ΣΝ», δηλαδή οι συναισθηματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού ενισχύουν κατά $R^2 = 32\%$ την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$), με κλίση την τιμή $Beta = 0.327$

| | | Πίνακας:16 Εξίσωση παλινδρόμησης της ΣΝ στην επαγγελματική ανάπτυξη | | | | |
|-------|------------------------|--|------------|------|-------|------|
| Model | | B | Std. Error | Beta | T | Sig. |
| 1 | (Constant) | 34,448 | 4,258 | | 8,091 | ,000 |
| | ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ | ,730 | ,206 | ,327 | 3,544 | ,001 |

a. Dependent Variable: ΣΝ

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ενσωμάτωση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών νηπιαγωγείων (Elias, 2006). Στο θεωρητικό πλαίσιο εξετάσαμε εννοιολογικά τη συναισθηματική νοημοσύνη σε συνάρτηση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσω της συμβολής των προγράμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, διότι συνδέεται με τη πρώιμη παιδική ηλικία, εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσιάζει προεκτάσεις στη ζωή του ατόμου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη μετέπειτα πορεία του, καθώς συσχετίζονται μεταξύ τους σε πολλές έρευνες (Goleman, 1995· Cherniss, 2000a· Gardner, 1993· Jennings & Greenberg, 2009· Guo, K.L. & Yong, Y., 2013: 89· Guskey & Huberman, 1995: 133· Van Veen & Lasky, 2005: 897· Ghanizadeh & Moafian, 2010). Η θεωρητική και η εμπειρική προσέγγιση της παρούσας έρευνας δεν αποτελούν ενδιαφέρον και καινοτόμο «τροφή» για την ακαδημαϊκή έρευνα αλλά τα συμπεράσματα της παρέχουν ένα πρακτικό χαρακτήρα εφαρμογής της στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η διατύπωση των συμπερασμάτων διατυπώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και παρουσιάζονται ως εξής.

➤ Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Από τις μέσες τιμές των απαντήσεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, εξαιτίας πλεονασμού του γυναικείου πληθυσμού, αντιλαμβάνονται ότι έχουν ικανοποιητική συναισθηματική νοημοσύνη (4.11), όπως επιβεβαιώνεται από έρευνες ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Shutte et al., 1998). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη σύγκριση τιμών ως προς το μέγιστο της κλίμακας (1-5). Η μεταβλητή με τη μικρότερη μέση τιμή ήταν η *αυτορρύθμιση* (3.98), ακολουθεί η *αυτοεπίγνωση* (3.99), η *ενσυναίσθηση* (4.20) και η *κινητοποίηση του εαυτού* που έχει τη μέγιστη μέση τιμή (4.27). Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι περισσότερο ικανοί στο να παρηγορήσουν, να δείχνουν ενσυναίσθηση (Bar-On, 2000) και λιγότερο ικανοί στη παρατήρηση του εαυτού τους και να βρουν τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων τους σε διάφορες καταστάσεις.

Επίσης, από τις μέσες τιμές των απαντήσεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας διαθέτουν ικανοποιητική αυτο-αποτελεσματικότητα (4.17) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη σύγκριση τιμών ως προς το μέγιστο της κλίμακας (1-5). Η μεταβλητή με τη μικρότερη μέση τιμή ήταν η «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές» (4.15), με μικρή διαφορά ακολούθησε η «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» (4.21) ενώ η μεταβλητή «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών» (4. 30) είχε τη μέγιστη μέση τιμή.Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στην εμπλοκή των μαθητών και λιγότερο αποτελεσματικοί στις διδακτικές στρατηγικές.

Αρχικά, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλ. σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ΣΝ, επιβεβαιώνονται προηγούμενες έρευνες, που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη που τους βοηθάει στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών,σε σχέση με άλλους συναδέλφους που βρίσκονται σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Brown, Jones, LaRusso, &Aber, 2010·Poulou, 2015 &2017).Μέσα από την εμπειρική έρευνα, είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι αποτελεί μείζων σημασία το να υπάρξουν παρεμβάσεις και προληπτικά προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης που θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας στο ύψιστο βαθμό κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλ. ποιες βασικές διαστάσεις ΣΝ αναδεικνύονται κατά την εκτέλεση του έργου τους, επιβεβαιώνεται από τη θεωρητική προσέγγιση, ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διδάξουν τρόπους για το πώς να χρησιμοποιούν και να καλλιεργούν κατάλληλα τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, στηρίζονταν στις διαλέξεις, στις ομαδικές συζητήσεις και στα παιχνίδια ρόλων. Στη συνέχεια, εμπλουτίστηκαν με πιο εξατομικευμένους τρόπους άσκησης των ικανοτήτων που είναι ένας συνδυασμός παρατήρησης προτύπου, γραπτών και προφορικών ασκήσεων, βιωματικής μάθησης, παιχνίδι ρόλων, ενίσχυσης και επανατροφοδότησης (Ciarrochi & Mayer, 2007).Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

υποκρύπτονται και οι βασικές διαστάσεις ΣΝ, καθώς τα παιδιά ανταποκρίνονται περισσότερο σε στρατηγικές που υποστηρίζουν τις θετικές συμπεριφορές (Elias et al., 1997· Goleman, 2011·Greenberg et al., 2003·Zins et al., 2004·Elias,2006·CASEL, 2008). Ωστόσο, αναδεικνύεται και η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεματικές που αναφέρονται στην ανάπτυξη κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκτιμά ότι καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων, παρόλο την αμφιβολία κάποιων ερευνών (Zins, et al. 1998). Μέσα από τη κατάλληλη εκπαίδευση όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες και να εμπλακούν σε αντίστοιχα προγράμματα. Το έργο αυτό αναλαμβάνουν, οι σχολικοί ψυχολόγοι σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς (Χατζηχρήστου, 2011).

➤ Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε πως υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών (π.χ. ενσυναίσθηση, κινητοποίηση του εαυτού κ.ά) και στην αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει στατιστικά θετική σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ($r=0,676 < 0,001$) (Bandura, 1986). Επίσης, επιβεβαιώνεται από μία έρευνα των Ghanizadeh & Moafian (2010) με εκπαιδευτικούς του Ιράν που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητα και πρότειναν την ενσωμάτωση των προγραμμάτων βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναλυτικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει σημαντική σχέση με τις στρατηγικές της αυτοαποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεκινώντας με τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντικότητα που είναι η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση προβλημάτων στη τάξη ($r=0,661 < 0,001$), και τους δίνονται κίνητρα βελτίωσης, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), ακολουθεί η αποτελεσματικότητα στη διδακτική στρατηγικών ($r=0,633 < 0,001$), καθώς οι μαθητές έχουν την τάση να πειραματιστούν με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Stein & Wang, 1988· Guskey, 1988) και καταλήγει με την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών

($r=0,555<0,001$), δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Cohen, 2006).

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στη προσχολική ηλικία φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (36,4%) αμφισβητεί ότι το σχολείο σήμερα προσφέρει στους μαθητές ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως επιβεβαιώνεται και από την αντίστοιχη βιβλιογραφία που θέλει το σύγχρονο σχολείο, ως δομή να δίνει έμφαση στη λογική και να παραμελούνται τα συναισθήματα και οι σχέσεις (Goleman, 1995), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία ουδέτερη στάση, με ποσοστό (32,7%), ότι η τυπική εκπαίδευση αποτελεί κατάλληλο περιβάλλον για την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, όπως επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες έρευνες, που θεωρούν ότι τα σχολεία δεν είναι ολοκληρωτικά κατάλληλα εξοπλισμένα για να ανταποκριθούν στη σχολική ετοιμότητα και στις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Raver et al., 2008· Pianta 2009· Barnett et al., 2010), είναι θετικοί και εκφράζουν σθεναρά την αναγκαιότητα των εξειδικευμένων προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου, με ποσοστό (51,4 %), όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, που θεωρούν απαραίτητη την εφαρμογή τους, καθώς η έναρξη των χρόνιων προβλημάτων συμπεριφοράς, συνήθως παρουσιάζεται πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο (Bierman, Coie, & Dodge, 2002· Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). Ακόμη, θεωρούν θετικό τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου καθώς συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, με ποσοστό (53,3%), όπως επιβεβαιώνεται από τις αντίστοιχες έρευνες η σημασία των δραστηριοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία της μάθησης (Zinsetal, 2004· Brackettetal, 2012· Hollingsworth&Winter, 2013· Jennings& Greenberg, 2009).

Υπάρχει το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τη αρχική διαμόρφωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο οικογενειακό πλαίσιο, συμβάλλοντας στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη πορεία της ζωής τους (Denham et al., 2007· Παππά, 2013· Παρασκευόπουλος, 2005:36), όμως εκφράζουν την αρνητική τους άποψη για τη πραγματοποίηση διδασκαλίας κοινωνικο - συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών εκτός ωρολογίου προγράμματος με ποσοστό (35,5%), ενώ παραβλέπουν το διάλειμμα ως κατάλληλη συνθήκη για την καλλιέργεια κοινωνικών και

συναισθηματικών δεξιοτήτων (Goleman, 1995), από την άλλη πλευρά θεωρούν προτιμότερο, ως προέκταση της οικογένειας, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων, με ποσοστό (48,6%), όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, παρομοιάζοντας ως ιδανικό χώρο για να διδαχθούν τα παιδιά τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες, ενσωματώνοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη στις θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. γλωσσική παιδεία, διδασκαλία μαθηματικών και φυσικών επιστημών, τέχνες του θεάματος κ.ά.) (Mayer, Salovey, 1997·Greenberg, Domitrovich, &Bumbarger, 2001· WorldHealthOrganization, 1990· Greenberg, Domitrovich, Weissberg, &Durlak, 2017), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη προσχολική εκπαίδευση συνδέεται με τη μελλοντική πορεία της ζωής του παιδιού, με ποσοστό (45,8%), όπως επιβεβαιώνουν οι αντίστοιχες έρευνες πως η γνώση των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας για τη κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια στη μετέπειτα ηλικία του (Izard et al. 2001·Denham et al., στον Τύπο, Garner and Waajid 2008· Leerkes et al. 2008), εκφράζουν σθεναρά την υποχρέωση τους, με ποσοστό (55,1%) να εμπλέκονται σε προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, στη σημερινή εποχή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στηκοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών αποτελεί υποχρέωση του σχολείου (Zeidner et al,2002), ενώ εκφράζουν τη θετική τους άποψη, σε ικανοποιητικό ποσοστό (27,1%), την εθελοντική συμμετοχή τους σε προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, που θέλει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στα προγράμματα επιμόρφωσης να είναι κυρίως προαιρετική (Χριστοφορίδου 2012: 4).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλ. σε ποιο βαθμό συμμετέχουν σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης, από την έρευνα και την πλειονότητα των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε, ότι αντιλαμβάνονται την ενσωμάτωση των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μείζων σημασία με τη νοητική νοημοσύνη, για να του αποδοθεί η ταυτότητα του «καλού» εκπαιδευτικού (Lin, 2013· Villegas-Reimers, 2003·Smith. 2003:203·Παπαναούμ, 2005:86). Κατανοώντας το οικογενειακό περιβάλλον ως κυρίαρχο στηδιαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, κρατάνε μία ουδέτερη στάση στο ότι η τυπική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει δυνητικά κατάλληλοπεριβάλλον για την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς μερικοί αμφιβάλλουν για την καταλληλότητα της τυπικής εκπαίδευσης εξαιτίας της κουλτούρας του σχολείου και του

συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για αυτό το λόγο, καταγράφεται και τεκμηριώνεται από εμπειρικά δεδομένα η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης (Χατζηχρήστου, 2011, Π. Ι., 2011). Σημειώνεται και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης το οποίο τάσσεται υπέρ της εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα προγράμματα (Χριστοφορίδου 2012: 4). Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα ερευνητικά δεδομένα καθώς το κατάλληλο σημείο έναρξης παρεμβάσεων συναισθηματικής ανάπτυξης σημειώνεται στην προσχολική ηλικία, ως προβλεπτικός παράγοντας για τη μετέπειτα πορεία τους (Παππά, 2013).

Τέταρτον, η παρούσα εργασία επιχείρησε να μελετήσει, σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους, καθώς σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, που αναφέρθηκε στην έρευνα των Gursimek et.al. (2008), και αφορά εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού-διδασκτικού τους προφίλ. Αναγνωρίζεται η ανάγκη να εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου, καθώς καταγράφεται ισχυρή έλλειψη στην ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο σχολείο (Raver et al., 2008· Pianta 2009· Barnett et al., 2010). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας συμφωνούν με τα εμπειρικά δεδομένα, ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ψυχικής υγείας πρωτογενούς πρόληψης στο χώρο του σχολείου συμβάλουν στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων των μαθητών, διευκολύνουν τη μάθηση και ενισχύουν τη ψυχική τους υγεία (Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννης, & Παντελάκης, 1989· Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, 1992α, 1992β· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2004· Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010· Χατζηχρήστου, 2011· Hatzichristou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2011). Ένα μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών συμφωνεί ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης παίζει σημαντικό ρόλο τόσο για τους ίδιους (π.χ. να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους), κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας (π.χ. να βελτιώσουν τη παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα) όσο και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία).

➤ Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, οι ερωτώμενοι, θεωρούν ότι συνδέεται κυρίως με *«την ατομική πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου»*, δίνοντας μέση τιμή $m=4,12$, όπως επιβεβαιώνεται θερμά η ευρεία κλίμακα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες δεξιότητες και μεθόδους με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Joyce&Showers, 1988), ακολουθεί ο *«αναστοχασμός που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους»*, δίνοντας μέση τιμή $m=4,06$, όπως επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Schon σύμφωνα με τον Day (2003) με την οποία ο εκπαιδευτικός ασκεί κριτική κατά την έναρξη, κατά τη διάρκεια και τη λήξη της δράσης με τη συμβολή μερικές φορές και τρίτου ατόμου και καταλήγει με τη μικρότερη σημασία *«τη πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση»*, δίνοντας μέση τιμή $m=3,84$, όπως επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τις μεγάλες δυνατότητες που έχει η σχολική μονάδα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον ενεργοποιηθεί και λειτουργήσει σαν φορέας επιμόρφωσης, παρέχοντας μία σχετική αυτονομία (Παπαναούμ, 2003: 168)

Ακολούθως, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται ειδικότερα με *«τη προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»* δίνοντας μέση τιμή $m=4,37$ και τις δραστηριότητες αυτοεπιμόρφωσης όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Day, 2003: 27-28· Hargreaves, 2014:11-12· Λάναρης, 2005:105· Ματσαγγούρας, 2005:79· Παπαναούμ, 2003:58), ακολουθεί η *«βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου»*, δίνοντας μέση τιμή $m=4,35$, που αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας να μπορούν να ασκούν πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο, εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005:136), μεγάλη σύνδεση αναδείχθηκε από τα ευρήματα της έρευνας *«η εκπαιδευτική αλλαγή και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας»*, δίνοντας μέση τιμή $m=4,07$, που συσχετίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με το όραμα της αναμόρφωσης του σχολείου, εύρημα που ταιριάζει με τις απόψεις της Grossman (1994), η οποία δίνει μεγάλη σημασία στις διαδικασίες επαγγελματικής

ανάπτυξης, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων εκπαιδευτικού σε σχέση με τη κουλτούρα του σχολείου, την επικοινωνία και την αποδοχή του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005:132), μετέπειτα με μείζων διαφορά ακολουθεί η «βελτίωση της επίδοσης των μαθητών», δίνοντας μέση τιμή $m=4,04$ όπως επιβεβαιώνεται από τις αντίστοιχες έρευνες (Darling-Hammond et al. 2009· Bubb & Earley, 2007: 13· Guskey, 2000:16· Garet et al., 2001· Ιορδανίδης, 2009) και με μικρότερη σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζεται σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η «βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία», δίνοντας μέση τιμή $m=3,65$ όπως επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία που εδώ και πολλά χρόνια ο υπεράριθμος αριθμός των γυναικών, συνδέεται ακόμη με το χαμηλό κύρος στο επάγγελμα (Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992).

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, δηλ. του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη, βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη θεωρητική (Hargreaves & Fullan, 1995:14) και την εμπειρική έρευνα. Στο πρώτο στάδιο, οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με ατομική πρωτοβουλία για το χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο επόμενο στάδιο, ο αναστοχασμός που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού, τον βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του ως άτομο που σκέφτεται, για το ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα προβεί, ασκώντας κριτική κατά την έναρξη, κατά τη διάρκεια και αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, χωρίς να αποκλείεται και η συμβολή της αλληλεπίδρασης για την καλύτερη κατανόηση των αντιδράσεων και αναγκών τους ως προς τις συμπεριφορές των παιδιών (Day, 2003· Χατζηχρήστου, 2011). Στο τελευταίο στάδιο, συγκεκριμένα, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει έγκαιρα να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα, όπως η παροχή βοήθειας τόσο στους νέους όσο και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, για την προετοιμασία τους και την προσαρμογή τους στις περιβαλλοντικές συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Προσωπικό ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας για την επιθυμία συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί σε υψηλά ποσοστά, επιλέγουν τη συμμετοχή στη δράση «παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ.: συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, εργαστήρια)» δίνοντας μέση τιμή $m=4,44$, έτσι επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και

συγκεκριμένα της ενδοσχολικής, η οποία σε μεγάλο βαθμό καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας συνεργατικών και ερευνητικών δράσεων στο σύλλογο εκπαιδευτικών για την επίλυση των προβλημάτων της κάθε σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999: 110-111· Παπαναούμ, 2005: 88- 89). Ακολουθεί η «*συμμετοχή στον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου*» δίνοντας μέση τιμή $m=4,29$, όπου το σχολείο είναι ένας πυρήνας της τοπικής κοινωνίας, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων, μαθητών και καθηγητών είναι ουσιαστικές, όπως και οι δραστηριότητες του σχολείου που αφορούν ολόκληρη την τοπική κοινωνία και σ' αυτές επιθυμούν να συμμετέχουν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, «*ατομική ή συνεργατική έρευνα δράσης ως μια διαδικασία διερεύνησης που στοχεύει στη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης στο σχολείο*», δίνοντας μέση τιμή $m=4,19$ μέσω της ενίσχυσης της καινοτομίας σκέψης και δράσης, όπως επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Koutselini-Ioannidou, 2010· Κάτσενου, Νομικού & Φλογαΐτη, 2012· Tsafos, 2013). Μετέπειτα με μείζων διαφορά ακολουθεί «*ο κριτικός στοχασμός γύρω από θέματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής*», δίνοντας μέση τιμή $m=4,18$, όπου τα ευρήματα σχετίζονται με τη βιβλιογραφία και τις απόψεις του Schon για τον στοχαζόμενο επαγγελματία, που θεωρεί ότι για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο στοιχείο ο αναστοχασμός για τη διακπεραίωση της εργασίας του (Υφαντή, 2014: 62-63). Μικρή είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πρακτικές, «*παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου και ανταλλαγή απόψεων για βελτίωση της διδασκαλίας*», δίνοντας μέση τιμή $m=4,02$, καθώς τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θεωρούνται αναμενόμενα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, κρατάει πολλές φορές απομονωμένο στην αίθουσα, τον εκπαιδευτικό, να προσπαθεί να επιλύσει μόνος του τα διάφορα παιδαγωγικά – διδακτικά προβλήματα (Δακοπούλου, 2008:149,152). Επιπρόσθετα, επειδή οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι στην πλειονότητα τους εκπαιδευτικοί με μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ενδεχομένως να νιώθουν ότι έχουν αρκετή πείρα και δεν τους χρειάζεται η συγκεκριμένη δράση. Επίσης μικρή είναι η «*καθοδήγηση - υποστήριξη από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου*», δίνοντας μέση τιμή $m=3,97$, καθώς το μικρό ποσοστό της ερμηνεύεται ενδεχομένως από τον λόγο, πως ο θεσμός του μέντορα παρόλο που έχει λειτουργήσει με επιτυχία στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, δεν φαίνεται να έχει διαδοθεί στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα και είναι μια πρακτική για την οποία δεν έχει λάβει την κατάλληλη ενημέρωση ο μέσος Έλληνας εκπαιδευτικός. Τα μικρά ποσοστά επιθυμίας συμμετοχής εμφανίζονται και στη «*παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων για*

επαναπιστοποίηση», δίνοντας μέση τιμή $m=3,96$, καθώς υπάρχει δυσκολία συγκερασμού επαγγελματικών, οικογενειακών και ακαδημαϊκών υποχρεώσεων.

Αναφορικά με το έκτο ερευνητικό ερώτημα, δηλ. με ποιους τρόπους επιχειρούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά, διάφορες δράσεις συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς μπορούν να παρακολουθούν σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες, εργαστήρια και να οργανώνουν υποδειγματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της παρατήρησης. Το επόμενο στάδιο της παρέμβασης, περιλαμβάνει την ατομική ή συνεργατική έρευνα δράσης (Brumfit & Mitchell, 1990), έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη αυτά που διδάχθηκαν και να αποκτήσουν προσωπικές θεωρίες και διδακτικές αντιλήψεις ως προς την ικανότητα τους να διαχειρίζονται προβληματικές περιστάσεις, ξεκινώντας σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του στη πρακτική της και διευρύνοντας με την εμπλοκή και άλλων ατόμων ως συνεργάτες. Στη συνέχεια, εξαδιπλώνεται ο κριτικός στοχασμός (Τσάφος, 2014) του καθενός γύρω από θέματα διδασκαλίας πάνω στη φύση της συμμετοχής τους, ορίζοντας την ως βασική έναρξη για την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων για την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Ακόμα, η καταγραφή και παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων εκπαιδευτικών (Bolam & Weindling, 2006; Bush & Middlewood, 2013) στην πειραματική τάξη θα τους δώσει την δυνατότητα για συζήτηση, επανατροφοδότηση και βελτίωση της διδασκαλίας. Παρακάτω η καθοδήγηση - υποστήριξη (McLoughlin et al. 2007) από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου, αν και είναι λιγότερο διαδεδομένη στη προσχολική εκπαίδευση του Ελλαδικού χώρου, όταν εφαρμόζεται έχει θετικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους. Τέλος, η παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων για επαναπιστοποίηση, τους βοηθάει στο να εμβαθύνουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα και στην ανέλιξη στην εκπαιδευτική τους ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 1995). Αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει κάποιο βαθμό επιτυχίας μέσα από τις παραπάνω δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης όσον αφορά τη διαχείριση συμπεριφορών στην τάξη και ταυτόχρονα αφού ειδήμονες εκπαιδευτικοί τους έχουν πείσει για τις ικανότητές τους, τότε μπορούν να επιστρέφουν στα καθήκοντά τους με περισσότερη αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους. Ως ευθύνη της πολιτείας θεωρείται η επιμόρφωση και ενίσχυση της ικανότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, μέσα από τα πανεπιστημιακά τμήματα με έμφαση σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την συναισθηματική τους επάρκεια και τον μελλοντικό εκπαιδευτικό τους ρόλο για τη διακπεραίωση των καθηκόντων στο σχολείο.

Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

Όσον αφορά τις επιμορφώσεις που επιθυμούν για την ενημέρωσή τους σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η μειωμένη προσπάθεια «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (σεμινάρια/workshops, κύκλοι μαθημάτων, συμβουλευτικές συναντήσεις)» δίνοντας μέση τιμή $m=4,34$, που θεωρείται ως σύνδεση με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και απαιτεί την αξιοποίηση της προσφερόμενης θεωρίας στη διδακτική πράξη αλλά συντελεί και στην αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επιβεβαιώνεται από τις έρευνες (Hargreaves, 2004: 139 Ξωχέλλη & Παπαναούμ, 2000 Ξωχέλλης, 2003), θα τους βοηθούσε να ακολουθούν τα «εκπαιδευτικά συνέδρια/ημερίδες», δίνοντας μέση τιμή $m=4,06$, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία που θεωρείται ως κοινότοπος τρόπος επιμόρφωσης για τους νηπιαγωγούς (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006: 155), η «πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδακτορικά)», δίνοντας μέση τιμή $m=3,86$, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, οι νηπιαγωγοί επιθυμούν επιμορφωτές τους πανεπιστημιακούς, και τη συνεχιζόμενη επαφή με την επιστημονική κοινότητα που προάγει και διαμορφώνει τη γνώση (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006: 154), μετέπειτα η «διδασκαλία από ομότιμους», δίνοντας μέση τιμή $m=3,54$, παρόλου που έχει μεγάλη σημασία απαντώνται από λιγότερους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι επιφυλακτικοί, εκφράζοντας την αντίδρασή τους στην προοπτική παρουσίας παρατηρητών κατά τη διδασκαλία τους και επιπλέον η πρόταση για συναδελφική παρακολούθηση της διδασκαλίας, διότι ουσιαστικά λειτουργεί ως πρόδρομος της εισόδου εξωτερικών αξιολογητών στη σχολική αίθουσα, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε., 2015) και καταλήγει με τη λιγότερη διαδομένη μέθοδος επιμόρφωσης τη «συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της εξαποστάσεως εκπαίδευσης», δίνοντας μέση τιμή $m=3,26$ που αποθαρρύνεται εξαιτίας της πλειονότητας των γυναικών με χρόνια προϋπηρεσία που είναι εξοικειωμένοι ελάχιστα ή καθόλου, της έλλειψης ύπαρξης κατάλληλου οπτικοακουστικού και έντυπου υλικού, τις προγραμματισμένες συναντήσεις, της ευρετικής πορείας αυτομάθησης, της απόστασης και της σχετικής αυτονομίας (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Όσον αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της θητείας τους, δείχνουν προτίμηση να

συμπεριλαμβάνονται πρακτικές διαστάσεις (θεωρία-πράξη), δίνοντας μέση τιμή $m=3,43$, όπως επιβεβαιώνονται από τις αντίστοιχες έρευνες (Δελικανάκη, 2009·Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2012·Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006·Πάσουλα, 2005·ΠΙ, 2009), το περιεχόμενο (ενεργή συμμετοχή, ανταλλαγή απόψεων), δίνοντας μέση τιμή 3,38, όπου τους εμπλέκει ενεργά και το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των νηπιαγωγών (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006·Μανιάτης, 2014:4-5), ευελιξία στο ημερήσιο πρόγραμμα τους ισοβαθμώντας με τη χρονική διάρκεια, δίνοντας μέση τιμή 3,30 καθώς επιθυμούν επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης χρονικής διάρκειας, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Λαϊνά, 2009), με την προϋπόθεση να συνδέεται με διάφορους προσωπικούς παράγοντες όπως είναι οι επαγγελματικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές δραστηριότητες, οι επαγγελματικές ευθύνες, οι οικογενειακές υποχρεώσεις (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006) και η εμπειρική μάθηση, δίνοντας μέση τιμή 3,01 (Μανιάτης, 2014:4-5·Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004)

Σε περίπτωση που κάποιος θελήσει να αυτο-επιμορφωθεί θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ενεργίας να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια/ημερίδες και σε συναφή μεταπτυχιακά/ διδακτορικά για την ενίσχυση των γνώσεων τους στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραλείπεται να ενημερώνονται για τις καινοτόμες μεθόδους επιμόρφωσης για να εξοικειωθούν με τη χρήση τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, τα κριτήρια που προκύπτουν ότι χρειάζεται να διαθέτει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης, που η θεωρία να συνδέεται με τη πράξη, να δείχνει ευελιξία ως προς το ημερήσιο πρόγραμμα τους, η χρονική διάρκεια να τους καλύπτει στο έπακρο και εκφράζουν την ανάγκη να συμπεριλαμβάνεται και η εμπειρική μάθηση (Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004· Μανιάτης, 2014:4-5).

➤ Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε πως υπάρχουν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών (π.χ. ενσυναίσθηση, κινητοποίηση του εαυτού κ.ά) και στις διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (π.χ. προσωπική ανάπτυξη,

βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου κ.ά). Η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ($r=0,327<0,001$). Συγκεκριμένα όσον αφορά τη προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού φαίνεται η ικανότητα που έχει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, να παρουσιάζει τη πιο ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,359<0,001$), διαθέτοντας το αίσθημα της ανάγκης για επαγγελματική ανάπτυξη ή την ευαισθητοποίηση σχετικά με αυτό το ζήτημα, καθώς η διαχείριση των συναισθηματικών τους αναγκών φαίνεται ότι επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Borko, 2004 ·OzdemirSM., 2013:261 David&Bwisa, 2013 Chitiyo, M., et al., 2019: 35) και η πιο μέτρια θετική συσχέτιση ($r=0,201<0,05$) η κινητοποίηση του εαυτού, δηλαδή η ικανότητα να κινητοποιούνται οι ίδιοι και να επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν ματαιώσεις και απογοητεύσεις (Day, 2003:88).

Όσον αφορά τη βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται ότι η ικανότητα να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, να παρουσιάζει τη πιο ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,379<0,001$), καθώς ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο κάποια συναισθηματική κατάσταση ενισχύει ή εμποδίζει τα κίνητρά του, την ψυχραιμία του μέσα από την παροχή διδακτικού υλικού, σχεδιασμός διδασκαλίας και μάθησης, αξιολόγηση, ταξινόμηση κ.ά. Η πιο μέτρια θετική συσχέτιση ($r=0,219<0,05$) κινητοποίηση του εαυτού, επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν από που προέρχεται ο κορμός των κινήτρων και των συμπεριφορών τους (Haskett, 2003) παρέχοντας τη δυνατότητα να ενισχυθούν οι λιγότερες αναπτυγμένες ικανότητες (Kaufhold & Johnson, 2005).

Όσον αφορά τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών φαίνεται ότι η ικανότητα να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, να παρουσιάζει τη πιο ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,270<0,001$) από τις άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων του παιδιού και την επίδραση των συναισθημάτων στη γνωστική λειτουργία του παιδιού (AbiSamra Salem, 2010), στο να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή (Jennings & Greenberg, 2009) και να δημιουργηθούν ειδικές μαθησιακές καταστάσεις που μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο προσοχής, τη συγκέντρωση και τη γνωστική λειτουργία του παιδιού.

Σε σχέση με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία φαίνεται ότι δεν παρατηρείται συσχέτιση με τις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης. Με την εκπαιδευτική αλλαγή και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, παρουσιάζει μία μέτρια θετική συσχέτιση ($r=0,198 < 0,05$) από τις άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ποιοτική έρευνα που μελέτησε τα συναισθήματα και τη νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου της Καλιφόρνιας και της Φλόριντας σχετικά με τη συνολική σχολική μεταρρύθμιση και καταδεικνύει ότι οι αισθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται στην τάξη, επηρεάζουν τους τρόπους διαίσθησης των δασκάλων για τα συγκεκριμένα μοντέλα συνολικής σχολικής μεταρρύθμισης (Van Veen & Lasky, 2005: 897). Τέλος, οι συσχετίσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, (βαθμολογική εξέλιξη και εκπαιδευτική καινοτομία) με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, παρόλο που είναι στατιστικά σημαντικές είναι σχετικά χαμηλές.

➤ Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική ανάπτυξη

Μία περιγραφική ανάλυση έδειξε τον βαθμό που μπορούν να βοηθήσουν τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης τους εκπαιδευτικούς. Συνοπτικά, τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται ότι μπορούν να τους βοηθήσουν κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία (4.33), ως προσωπικότητες (4.22) και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (4.05). Αρχικά, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. άσκηση βίας, έλλειψη πειθαρχίας, χαμηλή επίδοση κ.ά.), με ποσοστό 56,1%, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Κουρμούση, 2012· Χατζηχρήστου, 2013· Lewis, Powers, Kelk & Newcomer, 2002· Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001), να δείχνουν ενσυναίσθηση στις ανάγκες των μαθητών τους (Goleman, 1995· Gardner, 1983· Τρίλιβα & Chimenti, 1998) με ποσοστό 53,3%, στη χρησιμοποίηση κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, με ποσοστό 45,8%, όπως επιβεβαιώνεται από τις έρευνες (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Schifter et al., 1999), στην προαγωγή της θετικής κοινωνικής προσαρμογής και ανάπτυξης των παιδιών με διαφορετικότητα με ποσοστό 45,8%, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Beelman & Losel,

2006·Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002· ΔΕΠΠΣ, 2011),στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. συνάδελφοι, διευθυντή, μαθητές), με ποσοστό 43,5%, όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία(Koglin & Peterman, 2011), στην ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας με ποσοστό 43%,όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Κουρμούση, 2014), να βελτιώσουν τα επίπεδα αυτογνωσίας τους (Goleman, 2000),με ποσοστό 40,2%, ισοβαθμώντας με το να εντοπίζουν και να κατανοούν σε βάθος τα συναισθήματα τους και τις απόψεις των άλλων όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη διεθνή βιβλιογραφία (CASEL, 2003),με ποσοστό 39,3%, να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους (Goleman, 2000) με ποσοστό 38,3%να βελτιώσουν τη γενική απόδοση των μαθητών τους με ποσοστό 37,4% όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία(Mayer & Cobb, 2000·Zins et al, 2004·Zins et al, 2011:406),ισοβαθμώντας με το να αποκτήσουν στάσεις & αξίες (π.χ. συλλογικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.),όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Durlak&Weissberg 2005·Mayer,Salovey&Caruso, 2004·Herkenhoff, 2004)και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Caires&Almeida, 2005: 118-120),να αποδέχονται τους άλλους (Durlaketall, 2011) με ποσοστό 36,4%, να εκφράζουν τα συναισθήματα τους με ποσοστό 36,4%, να συμπεριφέρονται με επαγγελματισμό 35,5%(Evans, 2008:30),να αποδέχονται τον εαυτό τους (Durlaketall, 2011)με ποσοστό 33,4%, στην ελάττωση του άγχους με ποσοστό 32,7% η οποία βρίσκεται σε υποβαθμιζόμενη θέση διότι αποτελεί μέρος των παραπάνω και για αυτό ο Jennings και ο Greenberg (2009), προτείνουν εξατομικευμένα προγράμματα διαχείρισης του άγχους, και καταλήγει με το να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με ποσοστό 23,4%, καθώς όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο επάγγελμα δίνεται χαμηλό κύρος (Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992).

Σύμφωνα με τον Gardner (1995) τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να πραγματοποιηθούν εκτός σχολείου, που σύμφωνα και με την εμπειρική έρευνα το ποσοστό των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχε εκτός σχολείου (με ατομική πρωτοβουλία) αγγίζει το 57,94%, και εντός σχολείου το ποσοστό εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που δεν συμμετείχε αγγίζει το 71,96%. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά δεν μπορούν να εφαρμοστούν εντός του σχολείου εξαιτίας του γραφειοκρατικού συστήματος (Hargreaves&Fullan, 1995:22·Ματσαγγούρας, 2005:74-75·Βουγιούκας &Ματσαγγούρας, 2007:740).

Στη παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε να εξεταστεί στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται και μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών εκτός από τη βασική εκπαίδευση συμβάλει και η διαβίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Ωστόσο, η επιμόρφωση δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε βραχύχρονα σεμινάρια, καθώς δεν παρατηρούνται τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Hargreaves, 1994). Σημαντικό ρόλο όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα παίζει η θεσμοθέτηση ενός συγκροτημένου συστήματος επιμόρφωσης σε θέματα συναισθηματικής ανάπτυξης με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, όπου θα συνδέεται η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση, αποτελώντας τα δυο σκέλη μιας συνεχόμενης διαδικασίας, που ξεκινάει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και θα ολοκληρώνεται με την αφυπηρέτηση του (Παπαναούμ, 2005). Η πολιτεία οφείλει να αφογκραστεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τους παράγοντες με τους οποίους συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ξωχέλλης, 2001:10-16). Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, που διερευνήθηκαν στην εμπειρική έρευνα, η πλειονότητα θεωρεί ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν στην υλοποίηση των επαγγελματικών τους στόχων, καθώς φαίνεται μέσα από τη πρωτοβουλία τους να συμμετάσχουν εκτός σχολείου, αλλά δεν έχουν συμμετάσχει εντός σχολείου κάτι που φαίνεται να επιθυμούν, προτάσσοντας την ενδοσχολική επιμόρφωση (Hargreaves, 1995), ως εναλλακτική λύση για τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική και πιθανόν να αποτελεί πρόκληση για αυτούς ο πειραματισμός στις διδακτικές πρακτικές και οι ενδοσχολικές μεταρρυθμίσεις (Stein & Wang, 1988· Guskey, 1988· Van Veen & Lasky, 2005: 897). Ο προβληματισμός που ανακύπτει και το οποίο θα πρέπει να τεθεί προς διερεύνηση είναι εάν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την ενδοσχολική επιμόρφωση και σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τη μεθοδολογία της ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί και στη τάξη.

Εν κατακλείδι, στην πραγματικότητα παρατηρείται ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης έχει όλα αυτά τα στοιχεία που συνδέονται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (π.χ. αυτορρύθμιση, κοινωνική αλληλεπίδραση κ.ά) ενώ ενισχύονται αρνητικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Αυτοί έχουν σχέση με τον υπεράριθμο αριθμό των μαθητών στις σχολικές τάξεις, σε συνδυασμό με τις αυξημένες προβληματικές καταστάσεις (μαθησιακά προβλήματα, παραβατικές συμπεριφορές

μαθητών κ.ά), ενώ παράλληλα διαμορφώνουν ασφυκτικό περιβάλλον για τη διδακτική μαθησιακή ακολουθία. Ακόμη, οι παράγοντες που αναφέρονται στην κακή υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων και τον εξοπλισμό των σχολείων, όπως άσχημες συνθήκες εργασίας (π.χ. θέρμανση, υγιεινή και ασφάλεια, ακατάλληλος φωτισμός), έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Τέλος, ο τρόπος οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων χαρακτηρίζεται από αύξουσα ένταση των γραφειοκρατικών διαδικασιών, έχοντας επιπτώσεις στις τεχνοκρατικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και την κοινωνία (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010:50).

➤ Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Όσον αφορά το φύλο δεν πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι ομοιόμορφο.

Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και το εάν διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολο. Στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης καθώς όσο πιο μεγάλοι ήταν οι εκπαιδευτικοί, τόσο με πιο εύκολο τρόπο μπορούσαν να διαχειριστούν τη τάξη, ενώ όσο νεότεροι ήταν τόσο δυσκολεύονταν να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που εμφανίζονταν καθημερινά στο σχολείο. Αυτό δημιουργεί ένα χάσμα ανάμεσα στους «μεγαλύτερους» με εμπειρία και νεότερους καθώς στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, χαρακτηρίζονται μεν από έντονη φυσική ενέργεια δε από έντονη ανασφάλεια καθώς οι αρχικοί στόχοι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν βρίσκονται υπό τη πίεση αγχογόνων περιβαλλοντικών περιστάσεων, πειστικών καταστάσεων και έλλειψη υποδομών (Sikes, P., Measor, L. & Woods,

P.,1985 Hargreaves&Fullan, 1995).Επίσης, η ηλικία δεν τους επηρεάζει για το πώς αντιλαμβάνονται συνολικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη προσπάθεια τους να συνδέσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία καθώς όσο πιο μεγάλοι ήταν στην ηλικία, τόσο λιγότερο συνέδεαν την επαγγελματική ανάπτυξη με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ενώ όσο νεότεροι ήταν τόσο περισσότερο συνέδεαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Διαφορά βρέθηκε και στην άποψη τους για την επάρκεια χρονικής διάρκειας του επιμορφωτικού προγράμματος που είχαν παρακολουθήσει καθώς όσο πιο μεγάλοι ήταν τόσο θεωρούσαν ότι η χρονική διάρκεια του προγράμματος δεν τους κάλυπτε στο έπακρο, ενώ όσο νεότεροι ήταν τόσο θεωρούσαν ότι η χρονική του προγράμματος ήταν επαρκής. Σύμφωνα με τη πλειονότητα των ερευνών,όσο μεγαλύτεροι ήταν, ο βαθμός κατανόησης μειώνεται με την ηλικία, για αυτό το λόγο προτιμούσαν τα μακροχρόνια προγράμματα που περιέγραφε με ανάλυση το περιεχόμενο των δράσεων, τις αντιλήψεις των επιμορφούμενων και την αποδοτικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών, μέχρι να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες (Griva, 2005: 24). Στην ενδεχόμενη επιμόρφωση τους σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν στην ηλικία τόσο λιγότερο προτιμούσαν την πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδασκτορικά) ενώ όσο νεότεροι ήταν τόσο περισσότερο επιθυμούσαν την πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδασκτορικά). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι εκτιμάται από τους νέους εξαιτίας της μοριοδότησης που δίνουν στο διορισμό.

Επιμόρφωση

Όσον αφορά την επιμόρφωση δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και το εάν διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολο. Επίσης, η επιμόρφωση δεν τους επηρεάζει για το πώς αντιλαμβάνονται συνολικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη.Βρέθηκε στατιστικά διαφορά, καθώς όσο περισσότερο επιμόρφωση λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί, τόσο το αντικείμενο του επιμορφωτικού προγράμματος δεν συνδέονταν με τις«πρακτικές διαστάσεις» (θεωρία-πράξη), όπως επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία που η προτίμηση των νηπιαγωγών λόγω της ειδικότητας τους, επικεντρώνεται στη σύνδεση του θεωρητικού με τη πρακτικού θέματος (Χριστοφορίδου, 2012:4), ενώ αυτοί που δεν λάμβαναν επιμόρφωση δεν την θεωρούσαν απαραίτητη.Βρέθηκε στατιστικά διαφορά σε σχέση με την επιμόρφωση που λάμβαναν και την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς όσο πιο πολύ επιμορφώνονταν τόσο

λιγότερο ήταν αυτο-αποτελεσματικοί και αποτελεσματικοί στις διδακτικές στρατηγικές. Αυτό αποδεικνύεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, που η επιμόρφωση που αφορούσε την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν θα έπρεπε να καθορίζεται μόνο από την κατοχή καθορισμένων διδακτικών δεξιοτήτων στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και με την προσωπική του θεωρία, την εξοικείωση του με τις καινοτόμες προσεγγίσεις της διδακτικής, την απόκτηση αυτογνωσίας μέσω του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και την απόκτηση επιπλέον προσόντων, που ευνοούν την ανέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 1995· Παπαναούμ, 2003 & 2014).

Σπουδές

Όσον αφορά τις σπουδές δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και το εάν διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολο. Επίσης, η κατοχή σπουδών δεν τους επηρεάζει για το πώς αντιλαμβάνονται συνολικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βρέθηκε στατιστικά διαφορά όσον αφορά τις σπουδές και την επαγγελματική ανάπτυξη που σχετίζεται με τη ναπόσπαση των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά σχολεία και τις διαφορετικές θέσεις ευθύνης, όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιπλέον σπουδές, δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους κατόχους μόνο του βασικού τίτλου σπουδών.

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και το εάν διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολο. Σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές καθώς όσο περισσότερα χρόνια είχαν στο χώρο εργασίας, τόσο πιο αποτελεσματικοί ήταν στη διδακτική μαθησιακή ακολουθία, ενώ όσο λιγότερα χρόνια είχαν τόσο δυσκολίες αντιμετώπιζαν στη διδακτική τους προσέγγιση. Όπως αποδεικνύεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, μπορεί να βρίσκεται υπό πιεστικές καταστάσεις, αλλά εμφανίζει πολλές πιθανότητες να βρει τρόπους και στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων, που εντοπίζονται στη διδακτική μαθησιακή ακολουθία, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το αίσθημα του προσωπικού επιτεύγματος (Antoniou et al., 2006). Επίσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν τους επηρεάζει για το πώς αντιλαμβάνονται συνολικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βρέθηκε

στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τη προσπάθεια τους να συνδέσουν την επαγγελματική ανάπτυξη με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία καθώς όσο πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας είχαν στο σχολείο τόσο λιγότερο συνέδεαν την επαγγελματική ανάπτυξη με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ενώ όσο πιο λιγότερα χρόνια είχαν προϋπηρεσία στο σχολείο, τόσο περισσότερο συνέδεαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Όσον αφορά την ενδεχόμενη επιμόρφωση τους σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης φάνηκε ότι όσο πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας είχαν στο σχολείο, τόσο λιγότερη προτίμηση έδειχναν για τα επιμορφωτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ όσο πιο λίγα χρόνια είχαν τόσο μεγαλύτερη προτίμηση έδειχναν για τη συγκεκριμένη μέθοδο. Σύμφωνα με την αντίστοιχη βιβλιογραφία, φαίνεται να μην θεωρούν σημαντική τη συγκεκριμένη παράμετρο, ενώ συγχρόνως αποδεικνύεται το ανομοιόμορφο του επιπέδου των εκπαιδευομένων, καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία των ατόμων, τόσο μειώνεται ο βαθμός εξοικείωσής τους με τις νέες τεχνολογίες (Τάσση, 2014:208). Το ίδιο συμβαίνει και με τη πανεπιστημιακή επιμόρφωση, καθώς όσο πιο πολλά χρόνια είχαν προϋπηρεσία τόσο λιγότερο προτιμούσαν την πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδασκαλικά) ενώ όσο πιο λίγα χρόνια είχαν προϋπηρεσία τόσο περισσότερο προτιμούσαν τη πανεπιστημιακή επιμόρφωση (μεταπτυχιακά/διδασκαλικά). Αυτό συμβαίνει, διότι τα τελευταία χρόνια η απόκτηση επιπλέον τίτλων (μεταπτυχιακό/διδασκαλικό) παίζει σημαντικό ρόλο στη μοριοδότηση για το διορισμό αλλά και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 1995).

Σχέση εργασίας

Όσον αφορά την εργασιακή σχέση φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που είναι μόνιμοι, καθώς διαθέτουν λιγότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με αυτούς που είναι αναπληρωτές καθώς διαθέτουν περισσότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό επιβεβαιώνεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μονιμότητα και εξαιτίας του μεγάλου χρονικού διαστήματος στο χώρο εργασίας να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (π.χ., Chan, 2006 Jennings & Greenberg, 2009). Μεγάλη στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε με την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, την αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές και την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, καθώς οι μόνιμοι φαίνεται να είναι λιγότερο αυτο-αποτελεσματικοί οι ίδιοι, στη διαχείριση της τάξης, στις διδακτικές

στρατηγικές και στην εμπλοκή των μαθητών, σε σύγκριση με τους αναπληρωτές που είναι περισσότερο αυτο-αποτελεσματικοί. Αυτό αποδεικνύεται από τις αντίστοιχες έρευνες, που θέλουν τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να μένουν στις «παγιωμένες» αντιλήψεις, ενώ οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν διάθεση για πειραματισμό (Ματσαγγούρα, 2005: 64-69 Sikes, P., Measor, L. & Woods, P., 1985 Hargreaves & Fullan, 1995). Επίσης, η σχέση εργασίας δεν τους επηρεάζει για το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρατηρείται στατιστικά διαφορά στη νατομική πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου, καθώς οι μόνιμοι την αντιλαμβάνονται ως λιγότερο σημαντική τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία σε σχέση με τους αναπληρωτές που την αντιλαμβάνονται περισσότερο. Αυτό αποδεικνύεται από έρευνες, όπου η προσωπική ενασχόληση με θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον του συνόλου των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα τους αναπληρωτές καθώς μεταβάλλει τον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα που ασκούν και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Νάσαινας 2005:38). Το ίδιο συμβαίνει και με τον αναστοχασμό που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους, καθώς οι μόνιμοι αντιλαμβάνονται λιγότερο τη χρησιμοποίηση του αναστοχασμού και οι αναπληρωτές την αντιλαμβάνονται περισσότερο. Σύμφωνα με την αντίστοιχη βιβλιογραφία η επιμόρφωση μέσω του στοχασμού είναι ένας καινοτόμος τρόπος και συγχρόνως μη διαδεδομένος για τους μόνιμους που στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Αποσκοπεί στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και στη συνειδητοποίηση και ανάληψη της ηθικής ευθύνης που φέρουν για τη δράση τους οι εκπαιδευτικοί (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Όσον αφορά την ενδεχόμενη επιμόρφωση τους σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε στατιστικά διαφορά στη βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία σε σχέση με την εργασιακή σχέση καθώς οι μόνιμοι έδειχναν λιγότερη προτίμηση στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (σεμινάρια/workshops, κύκλοι μαθημάτων, συμβουλευτικές συναντήσεις) και οι αναπληρωτές έδειχναν περισσότερη προτίμηση στη συγκεκριμένη μέθοδο, ομοίως για τα εκπαιδευτικά συνέδρια /ημερίδες οι μόνιμοι επιθυμούσαν λιγότερο και οι αναπληρωτές περισσότερο. Αυτό αποδεικνύεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, καθώς παρατηρείται έλλειψη πληροφόρησης για καινοτόμες μεθόδους επιμόρφωσης (ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση/συνέδρια) και κίνητρα, ώστε να οδηγεί τους μόνιμους εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και στην αδράνεια (ΠΙ, 2009).

Τόπος εργασίας

Όσον αφορά τον τόπο δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και το εάν διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολο, όπως επίσης και το πώς αντιλαμβάνονται συνολικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση, καθώς οι αστικές περιοχές την αντιλαμβάνονται ως λιγότερο σημαντική τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία σε σχέση με τις απομακρυσμένες περιοχές που την θεωρούν περισσότερο σημαντική.

Όσον αφορά τον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων στερεί από τους τοπικούς/περιφερειακούς φορείς την δυνατότητα πρωτοβουλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να δώσουν προτεραιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε θέματα που αφορούν τις ανάγκες των μαθητών, την ανεπάρκεια και τη κακή χρήση των πόρων, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές, όπου παρεμποδίζεται η πρόσβαση σε διδακτικά βοηθήματα, η παρακολούθηση των εργαστηρίων ή η διδασκαλία από άλλους εκπαιδευτικούς, υπό το πρίσμα του γραφειοκρατικού διοικητικού συστήματος (Hargreaves&Fullan, 1995:22-ΠΙ, 2009:8).

7.4.Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό τμήμα της Ελλάδος στο Ν. Τρικάλων και στο Ν.Λάρισας, για αυτό το λόγο ελλοχεύει μια σχετική δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, καθώς ένα τμήμα της μπορεί να έχει μείνει ακάλυπτο. Στο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις αυτοαναφοράς παρουσιάζουν πολλούς περιορισμούς ως πηγή δεδομένων αλλά και ως έλλειψη ασφάλειας όσον αφορά την ειλικρίνεια των απαντήσεων. Είναι πιθανόν οι συμμετέχοντες να έδωσαν μία διαφορετική απάντηση και να εξέφρασαν απόψεις που μπορεί να μην αντανακλούν τα πραγματικά τους ιδεώδη ως προς το σύνολο, από την αγωνία τους μήπως προβάλλουν την αδυναμία αποτυχίας τόσο για τους ίδιους όσο και για το σχολείο τους. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά την απροθυμία και προκατάληψη των συμμετεχόντων να πάρουν μέρος στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που να επιτρέπει να μελετηθούν συνολικά τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια κατά τη στατιστική επεξεργασία. Η υλοποίηση της έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο και με

στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα, θα συνέβαλε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της προκειμένου να αποκτηθεί μία πιο έγκυρη γνώση για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Εάν κάποιος τον ενδιέφερε να διευρύνει το συγκεκριμένο θέμα, θα μπορούσε να διεξάγει μία συγκριτική μελέτη με εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τη μεικτή έρευνα ή αλλιώς τη μέθοδο τριγωνοποίησης, με τη χρήση των ποσοτικών μεθόδων (ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς), των ποιοτικών (συνεντεύξεις) και παρατήρησης, όπου θα συμπεριελάμβανε όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, αλλά τους μαθητές και τους γονείς, χρησιμοποιώντας μία πιο ολιστική προσέγγιση της έρευνας, που θα βοηθούσε μέσα από τις απόψεις τους στο να γίνει κατανοητή η μείζων συμβολή των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης, θεωρείται έναυσμα για την ακαδημαϊκή κοινότητα η ενσωμάτωση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο πρόγραμμα σπουδών προπτυχιακής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, καθώς και η εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος συστημικής παρέμβασης συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχολικές μονάδες για τους εν-ενεργεία εκπαιδευτικούς και διεξαγωγή μακροχρόνιας έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί η διατήρηση των αποτελεσμάτων, καθώς θα απέδιδε χρήσιμο υλικό που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και επιμόρφωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Αγραφιώτη, Μ., Γεωργιάδου, Ρ., Κακούτη, Ε., Λαγουμιτζής, Μ., & Μπουγιούκου, Χ. (2009). *Μάθηση με το νου και την καρδιά. Οι εμπειρίες μας από πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης με τα παιδιά*. Αθήνα: Γρηγόρης

Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου*. Αθήνα: Πατάκη

Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: πρόγραμμα αγωγής υγείας* (DVD). Θεσσαλονίκη: Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14304/P0014304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ανακτημένο στις 15/1/2018.

Αυγητίδου, Σ. (2005). *Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39, 39-56.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Αυγητίδου, Σ. (2014^β). Διαδικασίες στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επίμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, σς. 241-254. Μεταμόρφωση: Access Γραφικές τέχνες

Αυγητίδου, Σ. (2014^γ). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Α. *Επιμορφωτικό σχολείο*, σς. 193-206. Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες

Βαλαβανίδης, Ν. (1992). *Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές*. Γλώσσα, τχ.29, σ. 57-69

Βαλιαντή, Σ. (2015). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής της*. Επιστήμες Αγωγής, 1: 7-35.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). *Το επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Τα Εκπαιδευτικά, 33, 52-62.

Βάσιου, Α. (2014). *Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης (διδασκτορική διατριβή)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Βερυκίου, Α., Καλογεράτος, Γ. & Δελέγκος, Ν. (2015). *Επαγγελματισμός & επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.). *2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα, 27-29 Μαρτίου 2015, Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ, σσ. 258-267. Ανακτήθηκε από <http://www.pess.gr/attachments/article/>
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ., (2002). «*Η Διά Βίου Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*», άρθρο στο: περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ.2, σ. 37-60.
- Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης*. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. (σ. 739-747). Ιωάννινα.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης, (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. (σ. 19-54). Αθήνα: Νήσος.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2010). *Πολιτικές και μέτρα ένταξης όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 16, 40-56.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 152-158. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf, Ανακτημένο στις 17/1/2018.
- Γρίβα, Ε. (2005). *Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία*. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακόπουλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων:

Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Δάντη, Α. (2005). *Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δασαργύρη, Χ. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κλάδου Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Στερεάς Ελλάδας (Διπλωματική εργασία)*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Δασκολιά, Μ.Κ (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Doll B., Zucker S και Brehm K. (2009). *Τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Θεοχαράκη Ε.) Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος

Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Φιλοσοφική σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, τμήμα ΦΠΨ, τομέας Παιδαγωγικής.

Δεληκανάκη, Ν. (2009). *Μέθοδοι Βιωματικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και τάσεις αξιολόγησης αυτών (των μεθόδων)*. *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού*, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης & Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας. Ρέθυμνο.

ΔΕΠΠΣ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (1^ο Μέρος. Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου)*. Αθήνα: ΥΠ. Δ.Β.Μ. ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ- Π.Ι

ΔΕΠΠΣ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2^ο Μέρος. Μαθησιακές περιοχές)*. Αθήνα: ΥΠ. Δ.Β.Μ. ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ- Π.Ι.

Δημητριάδου Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα..* Αθήνα: Gutenberg

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Δουλκερίδου, Π. (2017). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου*. Ανακτήθηκε στις 20/7/2018 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8595>

Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρόωμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια πανελλαδική έρευνα (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.*

Δώνη, Ε. & Γιώτσα Α. (2017). *Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10ος τόμος (σ. 69-97). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). "Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος: Βήματα για τη ζωή". Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://dipe.thesp.sch.gr/dipe_last/images/stories/egkyklioi/egkyklios_01_2013/ylopoi_hsh_ekpaideytikoy_programmatos.pdf. (Ημερομηνία Πρόσβασης: 7 Μαρτίου 2015)

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Goleman D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman D., (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το E.Q. είναι σημαντικότερο από το I.Q.* (3η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman D., (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Μετ. Ξενάκη Χρ. Α. Επ. Ι. Νέστορος και Χρ. Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «IQ» είναι πιο σημαντικό από το «EQ»*, Αθήνα: Πεδίο

Goleman, D. & Senge, P. (2015). *Τριπλή εστίαση. Μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση* (Μτφρ.: Ν. Γάσπαρης, Επιμ.: Δ. Ιορδάνογλου & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηρήστου. Αθήνα: Πεδίο

Hargreaves & Fullan (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, (42-76). Μτφ. Π. Χατζηπαντελή Αθήνα: Έκδ. Πατάκη.

- Hargreaves&Fullan (2014). *ΗΕξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Μτφ. Π. Χατζηπαντελή* Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Henderson, N, Milstein, M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Henderson N. & Milstein M.M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Βασσαρά Β.) Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος
- Θεοδοσάκης Δ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Θεοδοσίου, Β. (2015). *Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης*. Επιστήμες Αγωγής, τομ.3, 129-152
- Ιορδανίδης, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Τιμές Ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθευτή*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία, 255-276.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Κακαβούλης
- Καραμπάτσου, Α. (2000) *Παράγοντες και εκτιμήσεις της σχολικής πραγματικότητας*. Ατραπός: Αθήνα
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κάτσην, Χ., Χ. Νομικού & Ε. Φλογαίτη (2012) *Η συμβολή της Έρευνας δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. [On line]. Available: http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_12_Dia_Biou/Katsenou_et_al.pdf [01/07/2015].
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα- δράση*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καφέτσιος, Κ. (2003β.). *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων, 2, 16-25
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου Α. (2005). *Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής*. Ελευθέρινα: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1, 129-150.

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004), *Δια βίου Μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες – Δεδομένα και διαπιστώσεις*, Ελληνικά Γράμματα.

Κόνσολας Μ., Καλδή Στ., (2006). *Ο ρόλος του δασκάλου ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, Τόμος Γ. Επιμέλεια: Χρ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου, Αθήνα: Ατραπός, 61 – 77

Κόνσολας, Μ. (2007) *Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.*

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β (2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο. (Διδακτορική διατριβή)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κουρμούση, Ν. (2014). *Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τις Α', Β' & Γ' Δημοτικού - Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Σοκόλη.

Κουτούζης Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α'. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Κ. Θεριανός, Ν. Φωτόπουλος, Β. Μπρίνια, Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά, Γ. Φραγκούλης, Ε. Παπαλόη, Δ. Μπουραντάς, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Π. Χατζηπαναγιώτου, Χ. Παύλος, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σελ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Λαϊνά, Μ.Κ. (2009). *Στάσεις και απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. (Διπλωματική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Λανάρης, Μ. (2005). *Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα " Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών"*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 104-110). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Λιγνός, Δ. (2006) *Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Virtual School. 3(3), 1-9. Available from: <http://virtuelschool.web.auth.gr/3.3/Praxis/LignosTraining Educators.html> [Accessed 15 Ιουνίου 2016].

Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2016). *Στοχαστικο-κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση*. Διεθνές συνέδριο για την Ανοικτή & Εξαποστάσεως εκπαίδευση, 5 (2Α)

Μανιάτης, Π., (2014). *Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία* http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/89-odigos-maniatis?showall=1 [πρόσβαση 5-7-2017]

Ματθαίου, Δ. (2008). *Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις*. 20ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος. Ανάκτηση 30 Δεκεμβρίου 2017 από: http://users.uoa.gr/~dmatth/02_conferences.htm

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος, στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ.: Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών*. Κίνητρο, 5, 157-172.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Γ. Μπαγάκης(επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσόπουλος Α. (2011) *Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. Τόμος Α' (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος), σσ. 25-81. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις – Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 10, 37-52.

Μαυρογιώργος, Γ.(1986). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*. Αθήνα:Σύγχρονη Εκπαίδευση

Μαυρογιώργος , Γ. (1999^α). Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις . Στο Α. Ρέππα, Μ.Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσικόπουλος, Δ, Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, ά, 115-155. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (1999^β). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκη Σ., και Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού*, (Τόμος Β). Πάτρα: ΕΑΠ

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση, τόμος Α*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στου Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85)*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 147-153. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (2005-2006). *Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 7, 14-16. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07_sep2005_feb2006.pdf, Ανακτημένο στις 16/1/2018.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα Μεταίχμιο

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση κι επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαντή, Α.: «Προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», (διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τομέας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. διαθέσιμο στο διαδίκτυο, 2010 <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14352/3/BantiAsiminaMsc2010.pdf>

Μπαρालός, Γ. (2016). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο Γ: Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (61-69). Αθήνα: Γρηγόρη

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 143-158. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f15.pdf>.

Μπίκος, Κ (2013). Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Ανακτήθηκε την 15-4-2018, από http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/mpikos.pdf

Νάσσινας, Γ.Σ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ). (Εμπειρική Έρευνα)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Νεοφύτου Α. & Κουτσελίνη Μ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.1.%20L.%20Neofytou%20&%20M.%20Koutselini.pdf

Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Ντολιοπούλου, Ε. (2007). *Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο*. Στο Μ. Κακανά & Α. Σιμούλη (Εκδ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα* (σ. 60-70). Αθήνα: Επίκεντρο

Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 28-41

Ξωχέλλης, Π. (1991). *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις*. *Φιλολόγος*, τχ. 64, σ. 84-97.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ.

Ξωχέλλης, Π. (2001). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 10-16

Ξωχέλλης, Π. (2002α). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Ξωχέλλης, Π. (2002β). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις*. *ΧΡΟΝΙΚΑ του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 12, 3-10.

- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες*. Στο: Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Hermann, Β. και Καϊλα, Μ., Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (39-46). Αθήνα: Ατραπός
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: εκδ. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος
- Ξωχέλλης (Επιμ.). (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π. (2011). *Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές*. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σελ. 593 – 601). Αθήνα: Πεδίο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Π.Ι
- Παμουκτσιόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μία Προσπάθεια Αξιολόγησης του*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (5), 81-90
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg Τυπωθήτω.
- Παπαδάκης, Σ, & Φραγκούλης, Ι. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών*. Θεμάτων περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελogiάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). *Σχολική Επίδοση. Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση*. Ψυχολογικά Θέματα, 1(3), 211-229
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Η ενέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ.35, σ.10-14
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000), *Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση» ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου, στα: Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: 39-44.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς». Στο Γ. Μπαγάκης(επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2007). *Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών)*, στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης 257-260

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των*. Ανακτήθηκε στις 12/5/2014 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Ζ. Παπαναούμ& Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης, σ. 13-20. Μεταμόρφωση: Γραφικές τέχνες

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002) *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ακαδημαϊκής Κοινότητας και Εκπαιδευτικών Θεσμών. Ο Ρόλος του Επόπτη Καθηγητή. Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο

Παπαπροκοπίου, Ν. & Παπαδάκου, Ε. (2004) *Δέκα χρόνια Synergy*, Αθήνα: ΕΑΔΑΠ

Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελogiάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). *Σχολική Επίδοση. Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση*. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(3), 211-229.

Παππά Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Οκτώ

Παππά, Β. (2015) *Μεγαλώνοντας παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Ανακτήθηκε από www.academia.edu στις 25/1/201

Παρασκευά Φ.& Παπαγιάννη Αικ. (επιμ.) (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης για Στελέχη Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθηση

Παρασκευόπουλος., Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη μέχρι την ενηλικίωση: Σχολική Ηλικία (3ος τόμος)*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παρασκευόπουλος Θ. Δ. (2005). *Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το συναίσθημα του φόβου*, Αθήνα: Ατραπός

Πάσουλα, Ε. (2005). *Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σς. 111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.researchgate.net/profile/Maria_Platsidou/publication/255730551/links/0046352095d556f7f5000000.pdf. (Ημερομηνία Πρόσβασης: 7 Μαρτίου 2015).

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα: Τρόποι μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg

Πλωμαρίτου Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρη

Πούλου, Μ. (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο*. Στο: Δ. Σ Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*, (237-281). Αθήνα: Τόπος.

Πούλου, Μ. (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο*. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Εκδ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 97-133. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 12 (2015), pp. 129-155

Σαραφίδου, Γ. (2018). *Διαφάνειες του μαθήματος «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας», του μεταπτυχιακού «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (pp. 2-17)*. Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας του Βόλου.

Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». 3 (1), σ. 61-82.

Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά* (μτφ.: Β. Παππά). Αθήνα: Καστανιώτης

Στράουφ, Α. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη. Η οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια* (μτφρ.-επιμ.-κριτ. Παρουσίαση: Α. Βουλτσίδου). Αθήνα: Καστανιώτης

Σώκου, Κ. (2004). *Η προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στη σχολική κοινότητα των Νοτιοανατολικών Κυκλάδων: Η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών*. Κλίμακα-Αφιερώματα, 14-17

Τάσση, Ο. (2014). *Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θέματος, 1, 200–215.

Τριλίβα, Σ., &Chimienti, G. (1998α). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς. Εγχειρίδιο για Ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ., &Chimienti, G. (1998β). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς. Τετράδιο δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τριλίβα, Σ. και Ρούσση, Π.(2000). *Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης*. Στο Α. Καλαντζή- Αζίι και Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης- Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Τριλίβα, Σ. και Χατζηνικολάου, Σ.(υπό δημοσίευση). *Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη*. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Εφαρμογές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τρούλης, Γ., (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια*. Αθήνα. Δίπτυχο.

Τσαλαγιώργου, Ε. & Αυγητίδου, Σ. (2012). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 255-273. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14764>

Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). *Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 114, 67-74.

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ. Παπαναούμ& Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, σ. 23-35. Αθήνα: Ευρωπαϊκή ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών –Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2011). *Νέο σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα

Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης, (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 131-138). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Σώκου, Κ. (επιμέλεια). Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας – Γραφείο Ευρώπης. Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού. Τομέας Προαγωγής της Υγείας στα σχολεία. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηπαναγιώτου Π. & Μαρμαρά Χ. (2014). *Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυαμάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών*. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (σελ. 151-160). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε την 7-7-2018 από http://www.diaopolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagiotou.pdf

Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1991). *Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15, 107-143

Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1992). *Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 16, 141-161

Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1992). *Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-277

Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1992a). *Εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 16, 141-161

Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1992β). *Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 107-143

Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του Gottman, J. *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε Παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Μετ. Ξενάκη Χρ. Επιμ. Μετ. Ξενάκη Χρ. Επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Χορηγός ίδρυμα Λεβέντη

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα: Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές στο διεθνή και ελληνικό χώρο*. Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος, Θέματα Εκπαιδευτικής και Σχολικής Ψυχολογίας, 10(4), 415-436

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 'Γ', 'Δ', 'Ε, ΣΤ', δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004α,β, 2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Για Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004), Χ., Λαμπροπούλου & Λυκισάκου (2004). *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*. Ψυχολογία, 11, 1-19

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). *Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος*. Ψυχολογία, 16, 379-399

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011α). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού. Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό ΙΙ για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες, Συγγραφική ομάδα: Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Μπακοπούλου, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Μπακοπούλου, Α. (2011). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2013). *Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα: Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Προσκεκλημένη ομιλία στην Ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό.

Διοργάνωση Σύλλογος Διδασκόντων 7ου Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Κέντρο Γαία, Κηφισιά, 28 Μαΐου, Αθήνα

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: Η περίπτωση των νηπιαγωγών του νομού Χανίων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2017 από: http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html

Ξενόγλωσση

AbiSamra Salem, N. (2010). *Emotions and emotional intelligence (EQ) in curriculum theory: On incorporating EQ skills in teacher education*. Paper presented at the 31st

Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). *Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts*. *Learning and Instruction*, 15, 433–447.

Alegre, A. (2012). *Is there a Relation between Mothers' Parenting Styles and Children's Trait Emotional Intelligence?* *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1) no.26.

Anderson, L.W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. (2nd edition) Paris:UNESCO

Annual Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice. October, 16th, Bergamo, Italy.

Antonakis, J. (2004). *On why «emotional intelligence» will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the big five: An extension and rejoinder*. *Organizational Analysis*, 12 (2), 171-182.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). *Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece*. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7) 682-690.

Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press

Arnold, David H., Lorette McWilliams, and Elizabeth H. Arnold. 1998. "Teacher Discipline and Child Misbehavior in Day Care: Untangling Causality with Correlational Data." *Developmental Psychology* 34: 276–287.

Aseeri , Mohammed Mofreh Yahya (2015). *The Reality of Professional Development of Mathematics and Science Teachers at Elementary Schools in Najran, Saudi Arabia*. *Journal of Education and Practice*. v6, n23, p85-98

Australian Psychological Society. Early Childhood Australia. (2012). *KidsMatter Australian Early Childhood Mental Health Initiative. Component 2: Developing children's social and emotional skills*. Beyond Blue Ltd, Australia

Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Teaching and Teacher Education, 27, 10-20

Ballard, J. (1982). *Circlebook*. Irvington: New York

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons. Inc

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, 18, supl., 13-25

BarOn, R. & Parker, J. D.A (Eds.) (2000a), *Handbook of emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass

BarOn, R. & Parker, J. D. A (2000), *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version, Technical Manual*. Toronto, Canada: MHS.

BarOn, R. & Parker, J. D. A (2000), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development Assessment and Application at Home, School and in the Work*. San Francisco, CA: JosseyBass

Barnett, W. S., Epstein, D. J., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., Ackerman, D. J., & Friedman, A. H. (2010). *The state of preschool 2010*. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου, 2014, από: <http://Inieer.org/yearbook/pdf/yearbook>

Bayar Adem (2014). *The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective*. International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6 (2), 319-327

Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). *Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence*. Psicothema, 18(3), 603-610

Bierman, K. L., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (2002). *Using the Fast Track randomized prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems*. Development & Psychopathology, 14(4), 925-943

Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Zins, J.E. & Walberg, H.J. (2001). *Implications of Social and Emotional Research for Education: Evidence Linking Social Institutional. Skills and Academic Outcomes*. The CE1C Review, 10(6), 4-6. www.temple.edu/LSS/ceicrevlist

Bohn, Catherine M., Alysia D. Roehrig, and Michael Pressley (2004). "*The First Days of School in Effective and Less Effective Primary-Grades Classrooms*." *Elementary School Journal* 104: 269-287.

Bolam, R. & D. Weindling (2006). *Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development: final report*. General Teaching Council for England [On line]. Available: report. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7318> [22/11/2013].

Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). *Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades*. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). *Expanding a teachers knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development*. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 35-66). NY: Teachers College, Columbia University

Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15

Boyatzis, R. (2007). *Developing emotional intelligence competencies*. In J. Ciarrochi & J.D. Mayer (Eds.) *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 28-52). Philadelphia, PA: Psychology Press

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc

Boyle, B., While, D. & Boyle, T. (2004). *A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective?* *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). *Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour*. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8

Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2005). *The emotional Intelligent Teacher Workshop*. Ann Arbor, MI: Quest Education

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). *Emotional Intelligence in The Classroom: Skill Based Training for Teachers And Students* In Ciarrochi, J. and Mayer, J.D. (Eds.) (2007), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 1 – 27). New York: Psychology Press

Brackett, M. & Katulak, N., (2007). *Emotional Intelligence in the Classroom: SkillBased Training for teachers and students* In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, Great Britain: MPG Books Ltd.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). *Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students*. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 28-52). New York, NY: Psychology Press/Taylor & Francis

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum*. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). *Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236

Bredeson, P.V. (2002). *The architecture of professional development: Materials, messages and meaning*. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: a new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Broad & Evans, M. (2006). *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education

Brotman, Laurie Miller, Kathleen Kiely Gouley, Daniel Chesir-Teran, Tracy Dennis, Rachel G. Klein, and Patrick Shrout. 2005. "Prevention for Preschoolers at High Risk for Conduct Problems: Immediate Outcomes on Parenting Practices and Child Social Competence." *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34, 4: 724-734.

Bowman, Barbara T., M. Suzanne Donovan, and M. M. Susan Burns. 2001. *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass
- Brown, J., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J.L. (2004). «*The resolving conflict creatively program: A school based social and emotional learning program*» Στο: J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C.
- Bubb, S. & Earley, P. (2007). *Leading and managing CPD: developing people, developing schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). *Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections*. Teaching and Teacher Education, 26(3), 599-607.
- Bush, T. & D. Middlewood (2013). *Leading and managing people in education*. London: Sage (3 rd ed.).
- Buyse, V., Winton, P.J., & Rous, B. (2009). *Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field*. Topics in Early Childhood Special Education, 28(4), 235-243
- Wang, & H. J. Wallberg(επιμ.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* (σ. 149-169). New York: Teachers College Press.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). *Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program*. Journal of Educational Psychology, 102(1), 153-167.
- Brydon-Miller M., Greenwood D. J., & Maguire, P. (2003). *Why action research*. Action Research
- Caena F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission
- Caires S. & Almeida L (2005). *Teaching Practice in Initial Teacher Education; its impact on student teachers' professional skills and development*. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 31:111-120
- Calderhead, J.; Shorrock, S.B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press
- Campbell, S., Shaw, D., & Gilliom, M. (2000). *Early Externalizing Behavior Problems: Toddlers and Preschoolers at Risk for Later Maladjustment*. Development and Psychopathology, 12(3), 467-488
- Camras, L.A. (2010). *Emotional facial expressions in infancy*. Emotion Review, 2, 121-129.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Caruso, D.R., Wolfe, C.J. (2001). *Emotional intelligence in the workplace*. In Ciarrochi, J. Forgas, J.P., & Mayer, J.D. (Eds), *Emotional Intelligence in Everyday life* (pp. 150-167). New York: Psychology Press

CASEL(2002a). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based social and Emotional Learning Programs*. USA: University of Illinois at Chicago.

CASEL (2002b). *The Other Side of the Report Card*. American School Book Journal, 189(11), 28-31.

CASEL(2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author

CASEL (2013). CASEL CUIDE: *Effective social and emotional learning programs*. Preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL. Retrieved February 15, 2013 from: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>

Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2013). *Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of the Ruler Approach to Social and Emotional Learning*. *Journal of Education and Training Studies*, v1 n2 p263-272

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs*. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a

Ciarrochi Joseph, Forgas P. Joseph, and Mayer D. John. (2001). *Emotional Intelligence In Everyday Life, A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy*. New Haven, CT: Yale University Press.

Cohn, M., Brown, S., Fredrickson, B., Milkels, J., & Conway, A. (2009). *Happiness unpacked: positive emotions increase satisfaction by building resilience*. *Emotion*, 9(3), 361-368.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). *Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research*. *Child development*, 75(2), 317-333.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*, Chicago, IL: University of Illinois at Chicago in http://www.casel.org/projects_products/majorpubs.php

Consortium for Policy Research Education. (1995, June). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. PRE Policy Briefs (Research Brief No. 16). Rutgers, NJ: Corcoran, T. B

Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam

Cecchini, T.B. (1997). *An interpersonal and cognitive-behavioral approach to childhood depression: A school based primary prevention study*. Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering, 58, 6803

Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795

Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. *Personality and Individual Difference*, 28, 539-561.

Chan, D. W. (2006). *Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042- 1054

Chang, M. L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. *Educational Psychology Review*, 2, 193-218.

Chapter 3. *The professional development of teachers*. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3 47 © OECD 2009

Cherniss, C. (2000, April). *Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans, L.A.

Cherniss, C. (2000a) *Social and emotional competence in the workplace*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 434-458, San Francisco, John Willey & Sons, Inc

Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing Emotional Intelligence to the Workplace*. New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University

Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, D. M., Itimu-Phiri, A., Haihambo, C., Taukeni, S. G., & Dzenga, C. G. (2019). *Exploring teachers' special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe*. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28 – 49.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561

Ciarrochi J., Blackledge, J., Bilinch, L., & Bayliss, V. (2007). *Improving Emotional Intelligence: A guide to mindfulness- based emotional intelligence training*. In J. Ciarrochi and J. Mayer (Eds) . *Applying Emotional Intelligence: A Practitioners Guide*. New York: Psychology Press

Clarke, Aleisha M.; Bunting, Brendan; Barry, Margaret M. (2014). *Evaluating the Implementation of a School-Based Emotional Well-Being Programme: A Cluster Randomized Controlled Trial of Zippy's Friends for Children in Disadvantaged Primary Schools*. *Health Education Research*, v29 n5 p786-798

- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). *Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?* *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101
- Cobb, J. 2000. *The Impact of a Professional Development School on Preservice Teacher Preparation, Inservice Teachers' Professionalism, and Children's Achievement: Perceptions of Inservice Teachers*. *Action in Teacher Education*, 22(3), 64-76.
- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethnical, and academic education: Creating a climate for learning, participating in democracy, and well-being*. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237
- Cole, P. M., Luby, J., & Sullivan, M. W. (2008). *Emotions and the development of childhood depression: Bridging the gap*. *Child Development Perspectives*, 2(3), 141-148
- Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). *Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood*. *Social Development*, 20(1), 51-72
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Car-negie Cooperation.
- Cooper, R. K., and Orioli, A., (2005). *Executive EQ. Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York. Perigee Book
- Corcoran, T.B. (1995) (June). *Helping teachers teach well: transforming professional development*. Policy Briefs. Consortium for Policy Research in Education
- Cotezee, M. & Jensen, C. (2007). *Emotional Intelligence in the Classroom: The Secret of Happy Teachers*. Cape Town: Juta & Co.
- Could, M.S., Greenberg, T., Velting, D.M., & Shaffer, D. (2003). «Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past years». *Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 4, 386-405
- Craven, R. G., Yeung, A. S., & Han, F. (2014). *The Impact of Professional Development and Indigenous Education Officers on Australian Teachers' Indigenous Teaching and Learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss8/5>
- Cronbach, L. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper and Row
- Culler, R. & Keir, S. (1992). *Outcome evaluation: Plans for a five - year longitudinal study across sites*. In W. H. Holtzman (Ed.), *School of the Future*, (pp. 31 - 44). Austin, Texas: American Psychological Association & Hogg Foundation
- Dadds, M., (2001). *Continuing Professional Development: Nurturing the Expert Within*. Soler, J., Craft, A., Burgess, H., (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

Darling-Hammond, L. (1994) *Developing Professional Development Schools: Early Lessons, Challenge and Promise*, in Darling-Hammond, L. (ed.) *Professional Development Schools: Schools for developing a Profession*. New York: Teachers College Press

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, W., (1995). *Policies that Support Professional Development in An Era of Reform*. Phi delta kappan, 76(8), 597-604

Darling-Hammond, L. & M. W. McLaughlin (1996), Policies that support development in an era of reform, στο: M. McLaughlin & I. Oberman (eds.), *Teacher learning: new policies, new practices*, London: Teacher College Press: 202-218

Darling-Hammond, L. (1996^a). *The quite revolution. Rethinking teacher development*. Educational Leadership, 53(4), 4-10

Darling-Hammond, L. (in press, 1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Darling-Hammond, L. (2000). *Policy and change: Getting beyond bureaucracy*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change, Part One*. London: Kluwer Academic Publishers.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.) (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Professional Development in the United States and Abroad*. Washington, DC: National Staff Development Council

Darling-Hammond, L., and N. Richardson. (2009). *Teacher learning: What matters?* Educational leadership 66, no. 5: 46–53.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge / Falmer Press

Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. International Journal of Educational Research, 37, 677-692

Day, C., & Lee, C. J. (Eds.). (2011). *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational change*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6>

Daus, C.S., & Ashkanasy, N.M. (2005). *The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior*. Journal of Organizational Behavior, 26, 453-466.

- Davis, M., Stankov, L. & Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015
- David, M. N., & Bwisa, H. M. (2013). *Factors influencing teachers' active involvement in continuous professional development: A survey in Trans Nzoia West District, Kenya*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 224- 235
- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). *A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds*. *Journal of School Psychology*, 34, 225–245.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A., Grant, S., & Hamada, H. A. (2002). “I have two 1st teachers’’: *Mother and teacher socialization of preschoolers' emotional and social competence*. Paper presented at the paper in symposium submitted to 7th Head Start Research Conference, Washington, DC
- Denham, S. A. (2006a). *Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?*. *Early education and development*, 17(1), 57-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2007). *Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). “Plays nice with others’’: *Social-emotional learning and academic success*. *Early education and development*. 21 (5), 652-680. doi : 10.1080 / 10409289.2010.497450
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). *Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach*. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189.
- Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012b). *Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence*. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Diaz- Maggioli, M. G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *A passion for learning: teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide*. *Social and emotional education education: An international analysis* (pp. 255-312).
- Dolev, Nina & Leshem, Shosh (2016). *Teachers emotional intelligence: The impact of Training*. *International Journal of Emotional Education*, v8 n1 p75-94
- Dodge, D.T. & Colker, L.J. (1998). *The Creative Curriculum for Early Childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.

Duncan, Greg J., Amy Claessens, Aletha C. Huston, Linda S. Pagani, Mimi Engel, Holly Sexton, Chantelle J. Dowsett, Katherine Magnuson, Pamela Klebanov, Leon Feinstein, Jeanne Brooks-Gunn, Kathryn Duckworth, and Crista Japel. (2007). "School Readiness and Later Achievement." *Developmental Psychology* 43, 6: 1428-1446

Dunn, L., & Kontos, S. (1998). *Developmentally appropriate practice: What does research tell us?*. *Journal of Early Education and Family Review*, 5(4), 8– 11.

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). *Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review*. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152

Durlak, J.A., and R.P. Weissberg (2005), *August A major meta-analysis of positive youth development programs*. Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC

Durlak & Weissberg, R.P. (2005) as cited in Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., Weissberg, R.P. (2006). "Emotional intelligence: What does the research really indicate?" *Educational Psychologist*, 41 (4), 239-245

Durlak, J., & DuPre, E. (2008). *Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). *The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82, 405-432.
doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Ekiz, D. (2006). *Ogretmen Egitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık, Ankara, p.6

Elias, M.J. (Ed.) (1993). *Social decision making and life skills development*. Galtersburg, MD: Aspen Publishers Inc

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Elias, M.J., & Butler, L.B. (1997, May). *How to launch a social and emotional learning program*. Educational Leadership, 15-19.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190

Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey C. S. (2002) (Eds.). *EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools*. Thousand Oaks: Corwin.

Elias M. J., Wang, M.C., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002). *The other Side of Report Card: Student Success Depends on More than Test Scores*. American School Board Journal , 189 (11), 28-30.

Elias M. J. (2003), "Academic and Social- Emotional learning", The International Academy of Education – IAE, The International Academy of Education, France: SADAG Διαθέσιμο: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac11e.pdf

Elias, M. J. (2006). *The connection between academic and social-emotional learning*. In M. J. Elias & Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, (pp.4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Elksnin, L., & Elksnin, N. (2003). *Fostering social-emotional learning in the classroom*. Education, 124 (1), 63-75

Emmerling, R.J., & Goleman, D. (2003). *Emotional intelligence: Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1 (1). Προσπελάστηκε στις 18 Μαρτίου 2009, από το <http://www.eiconsortium.org>.

- Early, Diane, and Pamela J. Winton. 2001. *Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education*. Early Childhood Research Quarterly 16 (3):285–306
- Ergur, D.O. (2009). *How can education professionals become emotionally intelligent? Prcoedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028. doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.183
- Evans, L. (2002). *What is Teacher Development?. Oxford Review of Education*, vol. 28, no.1, pp.122-137
- Evans, L. (2008). *Professionalism, professionalism and the development of education professionals*. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38
- Fabes, R., Eisenberg, N. & Eisenbud, L. (1993). *Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress*. Developmental Psychology, 29, 655-663
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). *Getting along with Others: Social Competence in Early Childhood*. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Handbook of Early Childhood Development* (pp. 297-316). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Farrel M, Kerry T & Kerry C. (1995). *The Blackwell Handbook of Education*. Oxford: Blackwell
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*, Τόμος 1, (Επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Ferguson T.J., & Stegge H, (1998). «*Measuring guilt in children: A rose by any other name still has thorns*». Στο: J. Bybee (επιμ.), *Guilt and Children* (19-74). San Diego, CA: Academic Press
- Filliozat, I. (2000). *Στην καρδιά των συναισθημάτων του παιδιού* (μτφρ.: Β. Κοκκίνου). Αθήνα: Ενάλιος
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). «*Social functions of emotion*». Στο: M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (επιμ.), *Handbook of Emotions*, 3^η έκδ. (σ. 456-468). New York: Guilford Press
- Frederickson, B. L. (2001). *The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion*. American Psychology, 56(3), 218-226
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1998). *The Analysis of Emotions: Dimensions of Variation*. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 273-295). New York: Springer Science & Business Media
- Frijda, N. H. (2008). *The Psychologists' Point of View*. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman-Barrett (Eds.) *Handbook of emotion-3rd Edition* (pp 68-87). New York, NY: Guilford.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). *Teacher-led Development Work: guidance and support*. London: David Fulton Publishers

- Frost, D. (2009). *Teacher Led Development Work: Tutor Guide. Materials of ITL Program*. HertsCam Network, University of Cambridge.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1987). *Implementing the Implementation Plan*, στο Wideen, M. και Andrews, S., *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: Falmer Press, 1987.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. USA: Teachers College Press
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991), *The new meaning of educational change*, London, Cassell.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. In Fullan, M. & Hargreaves, A (eds) *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer
- Fullan, M.G. (1995). *The Limits and the Potential of Professional Development*. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education*. New Paradigms & Practices, 253-267. New York: Teachers College Press
- Gabriel, R., Day, J. P., & Allington, R. (2011). *Exemplary teacher voices on their own development*. Phi Delta Kappan, 92(8), 37-41.
- Gaible, Edmond and Mary Burns. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank. Available at: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind-The theory of Multiple Intelligence*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. (1995). *On-service teacher education*. In: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press
- Gardner, L. (2005). *Emotional Intelligence and Occupational Stress (Unpublished dissertation)*. Hawthorn, Australia: Swinburne University of Technology.
- Gardner, L. (2006). *Emotional intelligence and occupational stress*. In C. Stough, D. H. Saklofske & K. Hansen (Eds.), *Emotional intelligence: International symposium* (pp. 169- 195). Croydon, England: Tertiary Press.
- Gardner, L., Stough, C., Hansen, K. (2008). *Managing Occupational Stress through the EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TEACHING 21 development of Emotional Intelligence*. Professional Development Program for Teachers. Swinburne, Australia.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). *What makes professional development effective?* Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). *The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89–100. doi:[10.1016/j.appdev.2007.12.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001)

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). *The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success*. *ELT Journal*, 64(4), 424-435.

Gibbs, N. (October 2, 1995). *The EQ factor*, Time, 60-68

Glatthorn, A. (1995). *Teacher Development*. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd edition. London: Pergamon Press.

Gnepp, J., & Hess, D.L. (1986). «*Children's understanding of verbal and facial display rules*». *Developmental Psychology*, 22, 103-108

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goh W. I., Yeo K. J., & Rohaya Bt. T. (2019). *Development of preschool social emotional inventory for preschoolers: a preliminary study*. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, ISSN: 2252-8822, DOI: 10.11591/ijere.v8.i1.pp158-164

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books

Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. Bloomsbury Haberer, J & Webb

Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. *Harvard Business Review*, March - April, pp:78-90.

Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D. (2008). The secret to success: *New research says social-emotional learning helps students in every way*. *Educational Digest*, 74 (4), 8-9

Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein M.F (2005). *Examining the relationship between parental involvement and student motivation*. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123.

Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. & Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of continuing professional development (CPD)*. London: Department for Education and Skills.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (μτφρ.: Χ. Ξενάκη, επιστ. επιμ.: Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gottman, J. M. & Declaire J. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς – Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (Μτφρ.: Χ. Ξενάκη, Επιμ.: Χ. Γ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Gottman, J. (2004). *What am I feeling?* Seattle, Washington: Parenting Press, Inc

Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59 (1), 54-57.

Grant, Peggy A., Young, Edyth E. & Montbriand, Cathy (2001). *Professional Development for Teachers of Reading*. Washington: North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL.

Greenberg, M. T., & Kusche, C.A (1993). *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children. The Paths Project*. Seattle, WA: Washington University Press

Greenberg, M. T., Domitrovitch, C., & Bumbarger, B. (2001). *The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. Prevention and Treatment*, 4(1). Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου, 2015, από :<http://www.journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning*. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning*. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Greenberg, M. T. ve Kusche, C. A. (2006). *Building social and emotional competence: The PATHS curriculum*. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 395– 412). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). *Social and Emotional Learning as a public health approach to education*. *The Future of Children*, 27, 13-32.

Greenland, J. (Ed.). (1983). *The in-service training of primary school teachers in English-speaking Africa: a report*. London: Macmillan.

Griffin, S. (1995). *A cognitive-developmental analysis of pride, shame, and embarrassment in middle childhood*. In J. Tangney & K. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 219-236). New York: Guilford Press.

Gross J. J., & Barrett, L. F. (2011). *Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View*. *Emotion Review*, 3, 8-16

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). *Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children*. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413

Guskey, T. R. (1988). *Teacher efficacy. Self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional motivation*. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.

Guskey, T.R. & Huberman, M. (eds.). (1995). *Professional Development in Education: New paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press

Gursimsek, I., Vural, D.E., Demirsoz, E.S. (2008). *The Relation Between Emotional Intelligence And Communication Skills Of Teacher Candidates*. Mehmet Akif Ersoy Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, December, 1-11

Fiori, M., & Ortony, A. (July, 2014). *The limits of emotion knowledge in predicting emotionally intelligent behavior*. Symposium presented at the European Conference on Personality, Lausanne, CH.

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). *Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes*. *American Journal of Community Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child development*, 72(2), 625-638.

Hamre, Bridget K., and Robert C. Pianta. (2005). *"Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?"* *Child Development*. 76, 5: 949-967.

Handal, G & Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching, Milton Keynes, UK*: Open University Press.

Hargreaves D H (1990) 'Accountability and School Improvement in the Work of LEA Inspectorates: the Rhetoric and Beyond' *Journal of Education Policy* Vol 5 (3) pp230-9.

Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). *Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching*. *Teacher & Teacher Education*, 6, 227-441.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times; Teachers' Work and Culture in the Post modern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press

Hargreaves, A. (1995). *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: ένας στόχος αλλαγής*. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (μτφρ. Χατζηπαντελή Π.). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 329-365.

Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.

Hargreaves, A., (2000) "Teaching as a Paradoxical Profession", *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου»*, Θεσσαλονίκη.

Hargreaves, A. (2001b). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. (2008) *The emotional geographies of educational leadership*. In B. Davies & T. Brighouse (eds.), *Passionate leadership in education*. London: Sage, 129-150

Harland, J. & Kinder, K. (1997). *Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes*. *Journal of In-service Education*, 23, 1, pp. 71-84

Haselkorn, D.; Fideler, E. 1996. *Breaking the class ceiling: paraeducators pathways to teaching*. New York: Recruiting New Teachers, Inc.

Haskett, R. (2003). *Emotional intelligence and teaching success in higher education*. Doctoral dissertation. Indiana University.

Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., Dimitropoulou, P. (2010). *Promoting the well-being of school communities: A systemic approach*. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth intervention science* (pp. 255-274). New York: Routledge

Hatzichristou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., Dimitropoulou, P. (2011). *The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system*. *School Psychology International*, 32, 464-483

Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pecht, P. (2012). *Mapping the classroom emotional environment*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 628-640

Haynes, N.M. (2007). *The Comer School Development Program: A pioneering approach to improving social, emotional and academic competence*. In R. Bar-On, J.G Maree and M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 95-108). Westport, CT: Praeger.

Heckman J. James (2012), Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>
Accessed: 16.03.2017.

Heckman J. James (2012), & Tim Kautz (2012). *Hard evidence on soft skills*. IZA Discussion Paper 6580, Bonn.

Henderson, E. (1979). *The concept of school-focused in-service education and training*. British Journal of Teacher Education, 5(1), 17-24

Henrich, C. C., Brown, J. L., & Aber, J. L. (1999). *Evaluating the effectiveness of school-based violence prevention: Developmental approaches*. Social Policy Report, 13, 1-18.

Herkenhoff, L. (2004). *Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool? Strategic Change*. Vol. 13, pp. 73-81.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A., & assett, H. H. (). *Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment*. Journal of Genetic Psychology, 174(6), 642–663. doi: 10.1080/00221325.2012.759525

Hoffman, L.L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). *On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment*. International Journal of Whole Schooling, 5(1), 13-24.

Hoglund, Wendy L., and Bonnie J. Leadbeater. 2004. "The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems During First Grade." Developmental Psychology 40: 533–544

Hollingsworth, H. L. & Winter, M. K. (2013). *Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills*. Early Child Development and Care, 183(12), 1758-1781.

Howes, C. (1987). *Social competence with peers in young children: Developmental sequences*. Developmental Review, 7(3), 252-272

Horowitz, J.L., & Garber, J. (2006). *The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74, 401-415

Howes, C., Hamre, B., & Pianta, R. (Eds.). (2012). *Effective early childhood professional development: Improving teacher practice and child outcomes*. Maryland, Brookes Publishing Co.

Hoyle, E. (1980). *Teacher appraisal and collaborative professionalization*. In A. Evans and J. Tomlinson (Eds.), Teacher appraisal: A nationwide approach (pp. 60-67). London: Jessica Kingsley

Huberman, M., and M. Miles (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum

- Huberman, M. 1989. *"The professional life cycle of teachers"*. In: TeachersCollege Record,91(1), 31-57
- Huitt, W. (2007). *Maslow's hierarchy of needs*. Retrieved November 21, 2016, from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/conation/maslow.html>
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., & Campbell, A. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. DfES Research Report Number 429. London: Department for Education and Skills. Retrieved May 2011 from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB429.doc>
- Hyson M., (2003). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, v1 n1 p40-51
- Intrator, S.M. (2006). *Beginning teachers and the emotional drama of the classroom* *Journal of Teacher Education*, 57, 230 -239
- Isen, A. M. (2000). *Positive affect and decision making*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 417-435). New York, NY: Guilford.
- Izard, C. E. (1968). «Cross-cultural research findings on development in recognition of facial behavior». *Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association*, 3, 727
- Izard, C. E. (1978). «On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy». Στο: M. Lewis & L.A. Rosenbaum(επιμ.), *The Development of Affect* (σ. 389-413)
- Jackson, P. W. (1993). *Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν*. Στο: Hargreaves, A. και Fullan, M. (1993), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (σελ. 106-123). Μετ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης
- Jacobsson, C., Pousette, A., &Thylefors, I. (2001). *Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 37-53
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.
- Joshith, V. P (2012). *Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching*. *Journal on Educational Psychology*, v5 n4 p54-60

- Joyce, B & Showers, B. (1980). *Improving in-service training: The messages of research. Educational research*. Educational Leadership, 37 (5), 379-385
- Joyce, B & Showers, B. (1988). *Student Achievement through Staff Development*, New York: Longman
- Kaufman, A. & Kaufman, J. (2001). *Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? Emotion*, 1 (3), 258-264
- Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). *The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators*. Education, 125(4), 615-626.
- Καφέτσιος, Κ. (2004). *The Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, Greek version*. Toronto: MHS International
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). *A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction*. International Journal of Work Organization and Emotion, 2, 71-87
- Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). *Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work*. Personality and Individual Differences, 44, 710-720
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, A (2011). *A Multilevel Analysis of Relationship Between Leader's and Subordinate's Emotional Intelligence and Emotional Outcomes*. The Journal of Social Psychology, 152(4), 436-457
- Kavcar, C. (1988). *Geleceğin teknolojileri. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünyü- Bugünü Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987) içinde*. Ankara: Gazi Ü. Yayınları.
- Kennedy, A. (2011). *Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers*. European Journal of Teacher Education 34, no. 1: 25–41.
- Kennedy, M. M. (2016). *How does professional development improve teaching? Review of Educational Research*, doi:10.3102/0034654315626800
- Kimber, B., Skoog, T. & Sandell, R. (2013). *Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden*. International Journal of Emotional Education, v5 n1 p17-35
- Koenig, L. J., & Faigeles, R. (1995). *Gender differences in adolescent loneliness and maladjustment*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.

- Koglin, U., & Peterman, F. (2011). *The effectiveness of the behavioural training for preschool children*. European Early Childhood Education Research Journal, 19(1), 97–111.
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). *Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 3870-3880.
- Koutselini-Ioannidou, M. (2010). *Action research as an educational process of training educators and student teachers*. Action Researcher in Education, 1: 4-9.
- Krapp, A. (2005). *Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations*. Learning and Instruction, 15, 381–395.
- Kremenitzer, J. P. (2005). *The emotionally intelligent early childhood educator: selfreflective journaling*. Early Childhood Education Journal, 33(1), 3–9.
- Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2008). *Are you a highly qualified, emotionally intelligent early childhood educator?* Young Children, 63, 106–112
- La Paro, Karen M., Robert C. Pianta, and Megan Stuhlman. 2004. “*The Classroom Assessment Scoring System: Findings From the Prekindergarten Year*.” The Elementary School Journal 104, 5: 409-426.
- Landy, F.J. (2005). *Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence*. Journal of Organizational Behavior, 26, 411-424
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2008). *Building Emotional Intelligence. Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Boulder, Colorado: Sounds True
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). *Emotion and cognition processes in preschool children*. Merrill-Palmer Quarterly, 54, 102–124
- Leithwood, K.A. 1992. *The principal's role in teachers' development*. In: Fullan, M.; Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Lerner, M. R., & Galambos, L. N. (1998). *Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs and policies*, Annual Review of Psychology, 49, 413-446
- Lerner R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks CA, Sage.
- Leuner, B. (1966). *Emotional intelligence and emancipation*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15, 193-203
- Levenson, R. W. (1999). « *Intrapersonal functions of emotion* ». Cognition and Emotion, 13, 481-504

- Lewis, M. (1992). *The self in self-conscious emotions*. Commentary on Stipek et al. Monographs of the Society for Research in Child Development, 57, 85-95.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions* (2nd edition). New York, NY: The Guilford Press
- Lewis, T.J. , Powers, L.J., Kelk, M.J., & Newcomer, L.L. (2002). *Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports*. Psychology in the schools, 39, 181-190
- Lewis, M. (2008).«*The emergence of human emotions*».Στο: M.Lewis& J.M. Haviland-Jones (επιμ). Handbook of Emotions, 3^η έκδ. (σ. 304-319). New York: Guilford Press
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). *Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model*. Educational psychologist, 37(2), 69-78.
- Little, J.W. (1992) *Teacher development and educational policy*. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), Teacher Development and Educational Change, pp. 170-193. London: Falmer Press.
- Little, J.W. (2001). *Professional development in pursuit of school reform*. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds.), Teachers caught in the action: Professional development that matters. New York: Teachers College Press.
- Lopes, P.& Salovey, P. (2001) *Emotional Intelligence and Social-Emotional learning*. The CEIC review, 10 (6): 12-13
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Lynch, K. B., Geller, R. S., & Schmidt, M. G. (2004). *Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children*. The Journal of Primary Prevention, 24(3), 335-353
- Maandag D. W, Helms-Lorenz M. ,Lugthart E. Verkade, A.T & Van Veen,K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers*. A review of empirical evidence and underlying theory: University Groningen.
- Maag, J.W. (1990). *Social skills training in schools*. Special Services in the Schools, 6, 1-19
- MacCann, C. (2014). *Assessing ability-based EI with situational judgment tests*. Symposium presented at the bi-annual European Conference on Personality, Lausanne, CH
- Mantzicopoulos, P. (2005). *Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables*. Journal of School Psychology, 43(5), 425-442.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C., (2006). *Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts*. Educational Psychology Review, 18(4), 377-390..

- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge: The MIT Press
- Matthews, G., Roberts, R.D. & Zeidner, M. (2004). *Seven myths about emotional intelligence*. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196
- Matthews, G., Emo, A. K., Roberts, R.D., & Zeidner, M. (2006). *What is this thing called emotional intelligence? In K.R. Murphy (Ed.), A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How Can they be fixed?* (pp. 3-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17 (4), 433-442
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. SALOVEY & D. SLUYTER (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. NY: Basic Books
- Mayer, J. D. & Cobb, C. (2000). *Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?* *Educational Psychology Review*, 12, 163-183
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000b). *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability*. In R.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267-298
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). *Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?*. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). *Emotional intelligence as a standard Intelligence*. *Emotion*, 1, 232-242
- Mayer, M., & Brackett, M. A. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School. A 6-step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. New York: Dude Publishing
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). *Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits?* *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S. G. (2008). *Human abilities: Emotional intelligence*. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). *SEL interventions in early childhood*. *The Future of Children*, 27, 33-34.

- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, S. D. (2000). *Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children*. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271–281.
- Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). *Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study*. *Cognition and Emotion*, 17, 477–500.
- Mestry, R., Hendricks, I. & Bisschoff, T. (2009). *Perceptions of Teachers on the Benefits of Teacher Development Programmes in One Province of South Africa*. *South African Journal of Education*, v29 n4 p 475-490
- Mikolajczak, M. (July, 2014). *Emotional competence and health: Relationships, pathways, and interventions*. Presented at the European Conference on Personality, Lausanne, CH.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. United States of America: Learning Forward, Retrieved from: www.learningforward.org/advancing/whyprodmatters.cfm
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). *Measuring the Social Competence of Preschool Children With Specific Language Impairment Correspondence Among Informant Ratings and Behavioral Observations*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). *Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children*. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McCaughtry, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. J., & Faust, R. (2005). *Teachers mentoring teachers: A view over time*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 326- 343. Retrieved from: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_khs/16/
- McCown, K., Jensen, A.L. & Freedman J. (2007). *The Self-Science approach to social-emotional learning*. In R. Bar-On, J.G. Maree and M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 109-122). Westport, CT: Praeger.
- McGraw, R.R. (2000). *Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality*. In R. Bar-On & J.D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 263-276). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Mohammadi, Mohammad; Moradi, Khaled (2017). *Exploring Change in EFL Teachers' Perceptions of Professional Development* *Journal of Teacher Education for Sustainability*, v19 n1 p22-42
- Morris, E. & Casey, J. (2006). *Developing Emotionally Literate Staff: A Practical Guide*. London: Paul Chapman.
- Morris, Pamela; Lloyd, Chrishana M.; Millenky, Megan; Leacock, Nicole; Raver, C. Cybele; Bangser, Michael MDRC (2013). *Using Classroom Management to Improve Preschoolers' Social*

and Emotional Skills: Final Impact and Implementation Findings from the Foundations of Learning Demonstration in Newark and Chicago. Illinois:New Jersey

Moss, F.A., Hunt, T., Omwake, K.T., & Ronning, M.M. (1927). *Social Intelligence Test*. Washington, DC: Center for Psychological Service

National Research Center on English Learning and Achievement. (1998). *A framework for professional development* [Online]. Available: <http://cela.albany.edu/research/partnerC4.htm>

National Center for Educational Statistics (2000). *Digest of education statistics*. US Government Printing Office, Washington, DC.

Nettelbeck, T. J., and Wilson, C. J., (2004). *The Flynn effect: Smarter not faster*. Intelligence. Vol. 1, pp. 85-93

Nettelbeck, T. J., and Wilson, C. J., (2005). *Uncertainty about the biology of intelligence: a role for a marker*. Task Cortex. Vol. 2, pp. 234-235.

Network, E. C. C. R. (2003). *Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?*. Child Development, 74(4), 976-1005

Nias, J. (1996). *Thinking about feeling: The emotion in teaching*. Cambridge Journal of Education, 26(3), 293-306.

Nikolaou, I., & Tsousis, I. (2002). *Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment*. International Journal of Organizational Analysis, 10, 327-342

Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schutz, A. (2012). *Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom*. Journal of Psychoeducational Assessment, 30(4), 320-329.

Novick, B., Kress, J., & Elias, MJ (2002). *Οικοδόμηση κοινότητες μάθησης με χαρακτήρα: Πώς να ενσωματώσει την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση*. Αλεξάνδρεια: Εποπτεία και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών

OECD (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*, OECD Publishing, pp. 85-119. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Oldroyd D, Elsner D & Poster C (1996). *Educational management today: A concise dictionary and guide*. London: P Chapman

Osher, D., Spier, E., Kendziora, K., & Cai, C. (2009, April). *Improving academic achievement through improving school climate and student connectedness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Ozdemir SM., (2013). *Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development*. Mevlana International Journal of Education (MIJE) Vol. 3(4), pp. 250-264, 1 December, 2013 Available online at <http://mije.mevlana.edu.tr/http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.56.3.4>

Paavola, Lilla Evelin «The importance of emotional intelligence in early childhood» (Bachelor's thesis). Laurea University of Applied Sciences διαθέσιμο στο διαδίκτυο, March, 2017
<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131619/BA%20Thesis%20of%20Lilla%20Paavola.pdf?sequence=1>

Padwad, A., & Dixit, K. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. Delhi: British Council.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement*. Perception, 11, 239-266

Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. and Brackett, M.A. (2008). *Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 437-454.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2005). *Job satisfaction variance among public and private kindergarden school teachers in Cyprus*. International Journal of Educational Research, 43 (147-167)

Pascucci, M., (2004). *Gli insegnanti e i loro problemi, Pedagogia e Scuola*, Carocci, Roma.

Pavia, L., Nissen H., Hawkins, C., Monroe, M. E. & Filimon-Demyen, D. (2003). *Mentoring Early Childhood Professionals*, *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250-260, DOI: 10.1080/02568540309595014

Payne, W.L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire*. Dissertation

Payton, J.W., Wardlaw, D., Graczyk, P. A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P (2000). *Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth*. The Journal of School Health, 70 (5), 179-185

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. Educational Psychologist, 37(2), 91-105.

Pekrun, R. (2006). *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*. Educational psychology review, 18(4), 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). *Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance*. Journal of Educational Psychology, 101(1), 115-135.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). *Achievement emotions: A control-value approach*. Social and Personality Psychology Compass, 4(4), 238-255.

Perry, C. and Ball, I. (2007). *Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence*. Social Psychology of Education, 10(4), 443-454.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). *On the dimensional structure of emotional intelligence*. Personality and Individual Differences, 29, 313-320

Petridis, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). *The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior AT School*. Personality and Individual Differences, 36 , 227-293

Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2011). *Critical perspectives on transition to school*. In Laverick & M.R Jalongo (Eds.), *Transitions to early care and education*. International perspectives on making school ready for young children (pp.75-86). London: Springer.

Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). *Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade*. Journal of School Psychology, 45(3), 269-292.

Perry, C., & Ball, I. (2007). *Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence*. Social Psychology of Education, 10, 443–454.

Pianta, R.C. (2006). *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. In C.M Everston and C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pianta, R.C., & Walsh, D., (1996). *High risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge

Platsidou, M. (2010). *Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction*. School Psychology International, 31, 60-76.

Plutchik, R. (1980). «A general psychoevolutionary theory of emotion». Στο: R. Plutchic & H. Kellerman (επιμ.), *Emotion: Theory, Research, and Experience*. Τομ. 1. (σ. 3-33). New York: Academic

- Pool, C.R. (1997, May). *Up with emotional health*. Educational Leadership, 54, 12-14
- Poskitt, J. (2005). *Towards a model of New Zealand school-based teacher professional development*. Teachers' Work Journal 2(2), 136-151.
- Postholm B. M. (2012). *Teachers' professional development: A theoretical review* Educational Research, 54:4, 405-429, DOI: [10.1080/00131881.2012.734725](https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725)
- Poulou, M.(2005). *The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers' Suggestions*. Educational Psychology in Practice, 21(1), 39- 54
- Poulou, M. (2015). *Emotional and behavioural difficulties in preschool*. Journal of Child and Family Studies, 24(2), 225–236.
- Poulou, M. (2017a). *Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships*. The International Journal of Emotional Education, 9(2), 72 – 89.
- Public Education Network (2004). *The impact of active learning 2002/2003. Evaluation findings*. Focal points, issue 26. Washington D.C.: Author
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R.P. (2003). *Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning*. Educational Horizons, 81(4), 169-171.
- Ramana, T. V. (2013). *Emotional Intelligence and teacher effectiveness- an analysis*. Voice of Research, 2(2), 19-22.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. & Sardin, L. (2008). *Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings*. Early Childhood Research Quarterly, 23, 10–26.
- Ravhuhali F., Kutame A.P. & Mutshaeni H.N.(2015). *Teachers' Perceptions of the Impact of Continuing Professional Development on Promoting Quality Teaching and Learning*. Int J Edu Sci, 10(1): 1-7
- Reasoner, R. (1992). *Building Self-Esteem in the Elementary Schools* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press, Inc. Ca, USA
- Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). *The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders*. Teaching Exceptional Children, 36, 8–13.
- Riseborough, G. (1981). *Teacher, Careers and Comprehensive Schooling: An Empirical Study* Sociology, Vol. 15, No 3, pp. 352-80
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). *Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach*. Prevention Science, 14(1), 77-87. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). *School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings*. The elementary school journal, 100(5), 443-471.

Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). *Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views*. International Journal of Science and Mathematics Education, 5, 507-532. DOI: 10.1007/s10763-006-9053-8

Rose, S. (1982). *Promoting Social Competence in Children: A Classroom Approach to Social and Cognitive Skill Training*. Child and Youth Service, 5, 43- 59.

Rose-Krasnor, L. (1997). *The nature of social competence: A theoretical review*. Social development, 6(1), 111-135.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). *Social-emotional competence in early childhood*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162 – 179). New York: Guilford Press

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman

Rudd, B. (2009). *Help Your Child Develop Emotional Literacy. The Parents Guide to Happy Children*. New York: Continuum

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

Saarni, C. (1992). *Children's emotional-expressive behaviors as regulators of others' happy and sad emotional states*. New Directions for Child and Adolescent Development, 55, 91-106.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). *Emotional development: Action, communication, and understanding*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 226–229). New York: Wiley

Saarni, C. (2011). *Emotional competence and effective negotiation: the integration of emotion understanding, regulation, and communication*. In F. Aquilar & M. Galluccio (Eds.), *Psychological and Political Strategies for Peace Negotiation* (pp. 55-74). New York: Springer.

Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007) *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Seligson, Michelle & MacPhee, Marybeth (2001). *The Relevance of Self at Work: Emotional Intelligence and Staff Training in After-School Environments*. Working Paper Series. Wellesley Coll., MA. Center for Research on Women; Wellesley Coll., Wellesley Coll., MA. Stone Center for Developmental Services and Studies.

SEL Research Group. (2011). The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a major new study. University of Illinois at Chicago. Retrieved September 10, 2017 from [http://www.innerresiliencetidescenter.org/documents/Meta-analysis3-pagesummary7-5-10\(2\).pdf](http://www.innerresiliencetidescenter.org/documents/Meta-analysis3-pagesummary7-5-10(2).pdf)

Scherer, K. R. (2005). *What are emotions? And how can they be measured?* Social Science Information, 44, 695-729.

Schifter, D., Russell, S.J., Bastable, V., 1999. *Teaching to Big Ideas*. Solomon, M.Z. (Ed.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*. New York: Teacher College Press.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. Personality and Individual Differences, 25, 167-177

Schutz, P.A. & R. Perkon (eds.) (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C., & Enoche, L. (2009). *Professional development in early childhood programmes: Process issues and research needs*. Early Education and Development, 20(3), 377-401.

Shure, M. B. (1997). *Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years*. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 167–188). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Sikes, P., Measor, L & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Lewes: Falmer Press

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). *Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance*

students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. Psychology in the Schools, 49(9), 892-909.

Smith, K. (2003). *So, what about the professional development of teacher educators*. European Journal of Teacher Education, 26(2), 201–215.

Sparks, D. & Loucks - Horsley, S. (1990). *Models of staff development*, στο: W.R. Houston (επιμ.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 234-250

Sparks, D. (2002) *Designing powerful professional development for teachers and principals* (Oxford, OH, National Staff Development Council).

Spector, P.E. (2005). Introduction: emotional intelligence. Journal of Organizational Behavior, 26, pp:409-410

Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. San Diego: Academic Press.

Stallard, P. (2011). *Σκέφτομαι σωστά - Νιώθω καλά. Χρησιμοποιώντας τη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία σε παιδιά και νέους. Οδηγός του Ειδικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia R. (2009). *Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. Teaching and Teacher Education*, 25, 181-189. DOI: 10.1016/j.tate.2008.08.007

Stein, M.K., & Wang, M.C. (1988). *Teacher development and school improvement: The process of teacher change*. Teaching and Teacher Education, 4(2), 171- 187.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). «*Adolescent development*». Annual Review of Psychology, 52, 82-101

Steiner, C. & Perry, P. (1997). *Achieving Emotional Literacy: A Personal Program to Increase Emotional Intelligence*. New York: Avon.

Stern, R. (2000). Social and Emotional Learning: *What is it? How can we use it to help our children?*, Center for Social and Emotional Education at Teacher's College, Columbia University. <http://www.aboutourkids.org/aboutour/articles/social-emotional.html#introduction>

Stenberg, C. R., & Campos, J.J., Emde, R.N. (1983). « *The facial expression of anger in seven-month-old infants*». Child Development, 54, 178-184

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003) *It's about learning (and it's about time): what's in it for schools?* (London, RoutledgeFalmer).

- Stoll, L. & K.S. Louis (2007) *Professional learning communities: divergence, depth, and dilemma*. Maidenhead: Open University Press.
- Strayer, J., & Eisenberg, N. (1987). «*Empathy viewed in context*». Στο: N. Eisenberg & J. Strayer (επιμ.), *Empathy and its Development*. New York: Cambridge University Press
- Strayer, J. (1993). *Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions*. Child Development, 64, 188-201.
- Sroufe, L.A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge Press
- Struthers, D. (2007). *Personal development for teachers*. Retrieved December 2010 from [http://www.merechats.co.uk/assets/1%20- %20Personal%20Development%20for%20Teachers.pdf](http://www.merechats.co.uk/assets/1%20-%20Personal%20Development%20for%20Teachers.pdf)
- Sunderland, M. (2006). *The Science of Parenting*. New York: DK Publishing
- Sutton, R. E. (2004). *Emotion regulation goals and strategies of teachers*. Social Psychology of Education, 7, 379–398. doi: 10.1007/s11218-004-4229-y
- Tandoğan, M. (2001). *Türkiye’de Eğitim -İnsan Yetiştirme- Biliminin Analizi*. Eğitim Araştırmaları, 5, 93-95.
- Taylor, W. (1980). *Professional development or personal development?* στο Hoyle-J. Megarry (eds), *Professional development of teachers*, World Yearbook of Education 1980, London, Kogan Page, 327-339
- Tomlinson, H. (2004). *Educational leadership: personal growth for professional development*. London: Sage.
- The New York Times, “*No emotion left behind*”, 16. August 2005
- Thompson, R. A. (1991). *Emotional regulation and emotional development*. Educational Psychology Review, 3(4), 269-307.
- Thorndike, E.L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper’s Magazine, 140, 227-235.
- Thorndike, E.L., & Stein, S. (1937). *An evaluation of the attempts to measure social intelligence*, Psychological Bulletin, 34, 275-284
- Tsafos, V. (2013) *Developing inquiry and reflection skills in student-teachers: the use of action research*. Journal of Teaching and Teacher Education: An International Journal, 1(1): 45-57.
- Tsigilis, N., Koustelios, K., & Grammatikopoulos V. (2010). *Psychometric properties of the Teachers’ Sense of Efficacy Scale within the greek educational context*. Journal of Psychoeducational Assessment, 28(2), 153-162

- Ulçay, S. (1983). *Okulöncesi çocuk gelişimi ve eğitimi kurumlarında yıllık plan*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. (2012). *The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure*. *Child Development Perspectives*, 6, 122–128.
- Utne O'Brien, M., Weissberg, R.P., & Shriver, T.P. (2003). Εκπαιδευτική ηγεσία για ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Στο M.J. Elias, H. Arnold, & C. Steiger (Eds.), *EQ + IQ = Καλές πρακτικές ηγεσίας για φροντίδα και επιτυχημένα σχολεία* (σελ. 23-35). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). *Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter*. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135
- Van Ghent, D. (1961). *The English novel: Form and function*. New York
- Van Rooy, D.L., & Viswesvaran, C. (2004). *Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net*. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 71-95
- van Veen, K., & Lasky, S. (2005). *Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. (). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H., Nordstokke, D.W. (2014). *EI training and pre-service teacher wellbeing*. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). *Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement*. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- Villegas-Reimers El. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco/International Institute for Educational Planning
- Vonk, J.H.C. 1995. *Teacher education and reform in Western Europe: sociopolitical contexts and actual reform*. In: Shimahara, N.K.; Holowinsky, I.Z. (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York: Garland Publishing.
- Vrasidas, C., & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). *Emotional intelligence is..? Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100

- Wechsler, D. (1940). *Non intellectual factors in general intelligence*. Psychological Bulletin, 37, 444-445.
- Wechsler, D. (1943). *Non intellectual factors in general intelligence*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38(1), 101-103
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Well-Being?* University of Southampton Research Report 456
- Webster-Stratton, Carolyn. 1999. *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Publishing.
- Webster-Stratton, Carolyn, M. Jamila Reid, and Mary Hammond. 2001. "Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start." Journal of Clinical Child Psychology 30, 3: 238–302.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). *Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(5), 471-488.
- Weissberg, R., Caplan, M. and Sivo, P. (1989). *A New Conceptual Framework for Establishing School-Based Social Competence Promotion Programs*. In L. and B. Compas (Eds.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools* (p.255- 296). Newbury Park: Sage.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). *Prevention that works for children and youth: An introduction*. American Psychologist, 58(6-7), 425-432
- Weissberg, R.P., Resnik, H., Payton, J., & O'Brien, M.U. (2003). *Evaluating Social and Emotional Learning Programs*. *Educational Leadership*, 46-50
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2016). *Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials*. Prevention Science, 17(2), 259–273. doi:10.1007/s11121-015-0602-7
- Widen, S.C. & Russell, J.A. (2008). «Young children's understanding of other's emotions». Στο: M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (επιμ.). *Handbook of emotions*, 3^η έκδ. (σ. 348-363). New York: Guilford Press
- Wilson, D. B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). *School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis*. Journal of Quantitative Criminology, 17, 247-272
- Winton, P. (2010). *Professional development and quality initiatives: Two essential components of an early childhood system*. Στο P.W. Weseley & Buysse, V. (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs*, pp.113- 129

Wolfe, C.D., & Bell, M.A. (2007). *The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory*. Brain and Cognition, 65, 3-13.

Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy W. K. (1990). *Teachers sense of efficacy and their beliefs about managing students*. Teaching and Teacher Education, 6, 137-148.

World Health Organization WHO (1990). *The introduction of a mental health component into primary health care*. Geneva: WHO

Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). *The role of parental involvement in classroom life in Greek primary and secondary education*. Psychology, 4, 118.

Yate, M. J. (1997). *Career smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.

Yigit, C. & Bagceci, B. (2017). *Teachers' Opinions Regarding the Usage of Action Research in Professional Development*. Journal of Education and Training Studies, v5 n2 p243-252 DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.1878>

Yin, H.B. & Lee, J.C.K. (2011). *Emotions matter: Teachers' feelings of their interaction with teacher trainers in curriculum reform*. Chinese Education and Society, 44(4), 84-100

Yoon K. (2016). Professional development and its impact on teacher and pupil learning: A community of practice case study in South Korea (a thesis for the degree of doctor of Philosophy). University of Birmingham. Available on the internet, 2016 <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7070/5/Yoon16PhD.pdf>

Yoo, J., & Carter, D. (2017). *Teacher Emotion and Learning as Praxis: Professional Development that Matters*. Australian Journal of Teacher Education, 42(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.3>

Yopp, Ashley; McKim, Billy R.; Moore, Lori L.; Odom, Summer F.; Hanagriff, Roger (2017). *A Multidimensional Needs Assessment of Social Emotional Learning Skill Areas*. Journal of Agricultural Education, v58 n1 p186-206 <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01186>

Yusof, R., Ishak, N.M., Zahidi, A.M., Abidin, M.H.Z., & Bakar, A.Y.A. (2014). *Identifying emotional intelligence competencies among Malaysian teacher educators*. Procedia- Social and Behavioural Sciences, 159, 485–491. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.411>

- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. (1992). "Development of concern for others." *Developmental Psychology*, 28, 126-136
- Zeichner, K.M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9
- Zeidner, M., & Saklofske, D. H. (1996). *Adaptive and maladaptive coping*. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 505-531). New York, NY: Wiley
- Zeidner, M., Roberts, R. D., Matthews, G (2008). *The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies*. *European Psychologist*, 13, 64-78.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, D. R. (2004). *Emotional intelligence in the workplace: A Critical review*. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 371-399.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1997). *Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence*. *Developmental Psychology*, 33, 917-924.
- Zembylas, M. (2003). *Emotions and teacher identity*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213- 238.
- Zembylas, M. (2007). *Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367
- Zins, J.E., Elias, M.J., Weissberg, R.P. et al (1998). *Enhancing Learning Through Social and Emotional Education*. *The Journal of Critical and Creative Thinking*, 9, 18-20
- Zins, J. E., Elias, M.J., & Greenberg, MT. (2003). *Facilitating success in school and in life through social and emotional learning*. *Perspectives in Education*, 21, 59-60
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press
- Zins, J.E., & Elias, M.E. (2006). In G.G. Bear & K.M. Minke (eds.), *Children's needs* III, p1-13. National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

<https://www.behappyinlife.com/professional-development-for-teachers/>

<https://oiko.wordpress.com/2011/04/05/%CF%80%CE%B5%CF%83%CF%85%CF%80-%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD/> (Εικόνα: 1)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:

| | ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ | ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ | ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ | ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΑΙΝΙΑΣ | ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ | ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ | ΣΥΖΗΤΗΣΗ | ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΕΧΝΙΚΩΝ |
|--|---|---|---|---|--|---|---|-----------------------------------|
| | Λογοτεχνικά κείμενα ή σενάρια μαθητών όπου το παιδί καλείται να μπει στη θέση του άλλου «ενσυναίσθηση» και να εκφράσει τα συναισθήματα των άλλων. | Φανταστικά σενάρια διαχείρισης κρίσεων που αφορούν τη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές υποδύονται φανταστικούς ρόλους ατομικά ή ομαδικά και καλούνται να πάρουν την κατάλληλη θέση. | Μέσα από ένα γραπτό κείμενο τους να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικού ή ιστορικού κειμένου. Να περιγράψουν σε ένα χαρτί σε ένα λευκό χαρτί καταστάσεις | Προβάλλεται ένα φιλμ ή απόσπασμα ταινίας που μπορεί να προκαλέσει θέμα συζήτησης για τους μαθητές, ερμηνεύοντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις των πρωταγωνιστών | Παντομίμα: τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις εκφραστικές δυνατότητες της μη λεκτικής επικοινωνίας. Χωρισμένα σε 4-5 ομάδες και με έναν διαφορετικό εκπρόσωπο εκφράζουν τις με κινήσεις ή εκφράσεις προσώπου ένα τραγούδι, μια ταινία ή τον | Οι μαθητές εκφράζονται συναισθηματικά μέσα από ποίημα, ιστορίες, θέατρο, τραγούδι ή έργα τέχνης | Διάλογος με τον οποίο εκφράζονται απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα | Συνδυάζουμε διαφορετικές τεχνικές |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---------------------------|--|---|--|--|--|
| | | | που τους προκαλούν άγχος. | | τίτλο ενός βιβλίου. Η αντίπαλη ομάδα παίρνει τη θέση της όταν το ανακαλύψει | | | |
|--|--|--|---------------------------|--|---|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|------------------|--|--|---|---|--|--|---|--|
| ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | <p>1. Π.χ . Α. Αντ. Σ. Εξπερύ: «Ο μικρός πρίγκηπας»</p> <p>2. Άλκη Ζέη: Θέατρο για παιδιά «Όρνιθες», «Πλούτος»</p> | <p>1. Π.χ. Θέμα: «Ο έλεγχος της Άννας» Η μητέρα που παίρνει τον έλεγχο της κόρης της Ρόλοι: μητέρα- Άννα- Πατέρας- Κώστας (αδερφός) 2. Θέμα: «Βραδινή Έξοδος» Ο Παναγιώτης θέλει να βγει βραδινή βόλτα με τη μηχανή του φίλου του και ο πατέρας δεν το επιτρέπει Ρόλοι: Πατέρας- Παναγιώτης- Μητέρα- Δανάη (αδερφή</p> | <p>1. Π.χ. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να γράψουν ένα γράμμα σε συγγενείς που βρίσκονται μακριά ή έχουν μεταναστεύσει σε άλλες χώρες</p> <p>2. Δίνεται η ευκαιρία να απευθυνθούν σε φανταστικά πρόσωπα ή πρόσωπα του θεάματος και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους</p> | <p>1. Π.χ. Σρεκ (2001) 2. Ο μικρός Νικόλας (2009) 3. Ψάχνοντας το Νέμο (2003)</p> | <p>1. Π.χ. Επιτραπέζιο παιχνίδι που βοηθάει στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων (6-14 ετών)</p> <p>2. Λογισμικό Σάλτο και Ζέλια που βοηθάει στη συναισθηματική ή και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (4-12 ετών). Τα 3-cd-rom της σειράς είναι: «Ο Σάλτο και η Ζέλια στη χώρα των Ιπποπόταμων», «Ο Σάλτο και η Ζέλια στη χώρα των Σοφά», «Ο Σάλτο και η Ζέλια στη</p> | <p>1. Π.χ. Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν τη μουσική από μια ταινία για πρώτη φορά και να φανταστούν το είδος (θρίλερ, κωμωδία)</p> <p>2. Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν τη μουσική και να φανταστούν ποια συναισθήματα οδήγησαν το συνθέτη να γράψει τη μελωδία/στίχο</p> | <p>1. Ενδοσχολικά γεγονότα</p> <p>2. Επικαιρότητα</p> <p>3. Ηθικές αξίες (π.χ. ελευθερία, ειρήνη, υπευθυνότητα, σεβασμός του άλλου, αλληλεγγύη)</p> | <p>1. Γραπτή έκφραση με Καλλιτεχνική έκφραση</p> <p>2. Συζήτηση με παιχνίδια ρόλων</p> |
|------------------|--|--|---|---|--|--|---|--|

| | | | | | | | |
|--|--|------------|---|--|--|--|--|
| | | Παναγιώτη) | <p>Σημείωση:Σ το νηπιαγωγείο τα παιδιά δεν μπορούν να αποτυπώσουν το γραπτό λόγο μόνα τους αλλά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, με λόγο ή μέσα από τη ζωγραφική</p> | <p>χώρα των ρομπότ»</p> <p>3. Παιχνίδια και ασκήσεις χαλάρωσης με τους μαθητές τους Π.χ. -Κλείνουμε τα μάτια και φέρνουμε στο μυαλό όμορφες εικόνες -Αφήνουμε τα χέρια μας ελεύθερα, τα μάτια κλειστά</p> <p>-Τραγουδάμε εν χορώ ένα αγαπημένο στίχο ή σύνθημα</p> <p>4. Έλεγχος σωματός-αισθήσεων με τις «μουσικές καρέκλες» (νηπιακό</p> | | | |
|--|--|------------|---|--|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | <p>παιχνίδι) 5. Τα θέλω: καθόμαστε σε ένα κύκλο και το κάθε παιδί εκφράζει τη επιθυμία του 6. Η μπάλα: καθόμαστε σε ένα κύκλο και ένα παιδί πετάει τη μπάλα σε αυτόν που επιθυμεί και εκείνο ανακοινώνει το όνομα του και τρία επίθετα που τον χαρακτηρίζουν , στη συνέχεια πετάει τη μπάλα μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος</p> | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | |
|---|---------|---|---|
| | | και επικοινωνίας, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και την επίλυση προβλημάτων. | τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πολιτισμική ευαισθησία τους, τους εθνοτικούς κανόνες. Πρόσθετη ανάγνωση συνιστάται για τους εκπαιδευτικούς και οι επιστολές προς τις γονείς διατίθενται στα αγγλικά και τα ισπανικά. Η αρχική εκπαίδευση καλύπτει συνήθως τέσσερις έως επτά ώρες εκπαίδευσης και περιλαμβάνει επίσης δυο ώρες διδασκαλίας επιτόπου. |
| The peace Worksprogram | 8 | Αναφέρεται σε ειρηνευτικές δεξιότητες για τα μικρά παιδιά που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων με τους μαθητές. Η διάρθρωση υλοποίησης και ο αριθμός των δραστηριοτήτων ποικίλουν ανά βαθμό, με μια σειρά από 30-85 διαθέσιμες δραστηριότητες. Τα μαθήματα και οι δραστηριότητες καλύπτουν θέματα όπως δεξιότητες ακρόασης και συνεργασία, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα "I-care", την κατανόηση και τη διαχείριση συναισθημάτων και ανάληψη ευθύνης | Το πρόγραμμα παρέχει στους εκπαιδευτικούς πολλές ιδέες για την έγχυση πτυχών του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια της αίθουσας διδασκαλίας και μέσα σε βασικές ακαδημαϊκές περιοχές. Προσφέρει επίσης πρόσθετα στοιχεία για πωλητές συνεργασιών σε σχολεία με τις οικογένειες. Η αρχική εκπαίδευση συνήθως διαρκεί πέντε έως έξι ώρες (έως επτά ώρες). Παρέχεται μία προπόνηση για τον εκπαιδευόμενο σύστημα υποστήριξης της βιωσιμότητας |
| The positiveactionprogram | PreK-12 | Προάγει μια υγιή ιδέα ώστε να δημιουργηθεί θετική ενέργεια για το σώμα και το μυαλό. Υπογραμμίζει την αποτελεσματική αυτοδιαχείριση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ψυχική υγεία, καθώς και δεξιότητες για τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων. Το θετικό πρόγραμμα διδασκαλίας σχολικής δράσης περιλαμβάνει ξεχωριστά σύνολα μαθήματα κάθε χρόνο, από το προκριματικό έως δωδέκατο βαθμό. Τα πρόσθετα στοιχεία του προγράμματος υποστηρίζουν την τάξη, την ευρύτερη, οικογενειακή και κοινοτική συμμετοχή. | Προσφέρει ξεχωριστές μονάδες για την πρόληψη του εκφοβισμού, την εκπαίδευση των ναρκωτικών και τη θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο μπορεί να προστεθεί στο βασικό πρόγραμμα. Η αρχική κατάρτιση συνήθως διαρκεί μία ημέρα ως πέντε ημέρες. Παρέχει ένα σύστημα προπόνησης εκπαιδευόμενου με στόχο την υποστήριξη της βιωσιμότητας |
| The risinghealthychildrenprogram | PreK-12 | Αφορά μια σχολική προσέγγιση για μαθητές του σχολείου, την οικογένεια και τα μεμονωμένα προγράμματα για να δημιουργηθεί μια φροντίδα κοινότητα φροντίδας μαθητών. Η συνιστώσα της τάξης, Get-Alongs, περιλαμβάνει οκτώ μονάδες που βασίζονται στην τάξη με καθημερινά μαθήματα και δραστηριότητες που καλύπτουν περίοδο οκτώ μηνών (περίπου μία μονάδα ανά | Στο σχολείο οι ομάδες υλοποίησης και η συνεχή καθοδήγηση διευκολύνουν επίσης αυτή τη προσέγγιση σε επίπεδο συμμετοχής της οικογένειας γίνεται με την εργασία και την επικοινωνία που είναι μέρος των μονάδων Get-Alongs, οικογενειακά εργαστήρια, προβολές και άλλες οικογενειακές δραστηριότητες. Η αρχική εκπαίδευση συνήθως διαρκεί μία έως τρεις εβδομάδες πλήρους εφαρμογής και η κατάρτιση καλύπτουν περίοδο έξι ετών. Προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης εκπαιδευόμενου με στόχο την υποστήριξη της βιωσιμότητας |

| | | | |
|---------------------------------------|---------|---|---|
| | | μήνα). Ακαδημαϊκές στρατηγικές ενσωμάτωσης και συνιστώμενη βιβλιογραφία, εργαστήρια εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, διδακτικές στρατηγικές και κοινωνική και συναισθηματική μάθηση επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη και σε όλο το σχολείο | την υποστήριξη της βιωσιμότητας |
| The responsiveclassroomprogram | PreK-12 | Δημιουργεί αίθουσες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις σωματικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και πνευματικές ανάγκες . Ενσωματώνει δέκα βασικές πρακτικές διδασκαλίας και πρακτικές στρατηγικές, όπως πρωινές συναντήσεις, δημιουργία κανόνων, διαδραστική μοντελοποίηση, θετική γλώσσα καθηγητή, λογικές συνέπειες, καθοδηγούμενη ακαδημαϊκή ανακάλυψη, ακαδημαϊκή επιλογή, οργάνωση στην τάξη, συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων και κατευθυντήριες γραμμές για την εργασία με τις οικογένειες. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να επικοινωνούν με τους γονείς μεμονωμένα σε τακτική βάση. Ενσωματώνει πολλά μη λεκτικά σήματα (π.χ., μια κόγχη ή σήκωσε το χέρι, όταν οι μαθητές πρέπει να προσέχουν) όλη την ημέρα. | Εκτεταμένες προτάσεις και στρατηγικές για τη συμπεριφορά των μαθητών της Αγγλικής γλώσσας στις πρωινές συνεδρίες καθώς και συστάσεις για δραστηριότητες πρωινής συσκευασίας που είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές. Τα φυλλάδια για την αντιστάση των παιδιών είναι διαθέσιμα στα ισπανικά και το βίντεο σε ισπανικούς υπότιτλους. Η αρχική εκπαίδευση διεξάγεται σε τμήματα, κάθε τέσσερα και μισή ημέρα (30 ώρες). Παράδειγμα συστήματος προπόνησης εκπαιδευόμενου για την υποστήριξη της βιωσιμότητας. |

| | | | |
|---|---------------|---|--|
| <p>The ulerapproachtosocialandemotionallearningprogram</p> | <p>PreK-8</p> | <p>Ενισχύει μέσω της συναισθηματικής παιδείας την αναγνώριση, την κατανόηση, την επισημάνση, την έκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Περιλαμβάνει συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη για τους ενήλικες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών (σχολείο ηγέτες, δάσκαλοι, προσωπικό υποστήριξης και οικογένειες) έτσι ώστε τα συναισθήματα να παίζουν κεντρικό ρόλο για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τον γονέα. Κατά το πρώτο έτος, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν οι ίδιοι και στη συνέχεια διδάσκουν τις δεξιότητες του συναισθηματικού γραμματισμού: τέσσερα εργαλεία σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν τόσο τους ενήλικες όσο και τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες, την αυτο και κοινωνική ευαισθησία, την ενσυναίσθηση, και την προοπτική της ανάληψης ικανότητα, καθώς και να προωθήσει ένα υγιές συναισθηματικό κλίμα</p> | <p>Στη συνέχεια οι καθηγητές μαθαίνουν πώς να ενσωματώσουν προσέγγιση στο πρότυπο πρόγραμμα σπουδών τους και βιώσουν τις λέξεις <i>Feeling Words</i> Πρόγραμμα σπουδών πρόγραμμα συναισθηματικής παιδείας που βασίζεται για τους μαθητές. Επιπλέον, κατέχει ένα πρόγραμμα διαδραστικής εκπαίδευσης σχεδιασμένο για να παρέχει ενήλικα μέλη της οικογένειας στρατηγικές για την επένδυση στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής στο σπίτι. Η αρχική εκπαίδευση συνήθως διαρκεί του δύο ημέρες. Προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης για εκπαιδευόμενους για την υποστήριξη της βιωσιμότητας</p> |
| <p>The secondstep program</p> | <p>PreK-9</p> | <p>Παρέχει οδηγίες για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και ενισχύει δεξιότητες για τη μάθηση όπως ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, κοινωνικές δεξιότητες και επίλυση προβλημάτων. Περιέχει ξεχωριστά σύνολα μαθήματα για το προκριματικό στάδιο μέχρι το όγδοο βαθμό που υλοποιείται σε 22 έως 28 εβδομάδες κάθε χρόνο. Το πρόγραμμα Πρόωρης Εκμάθησης περιλαμβάνει επίσης μια μονάδα για τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο</p> | <p>Χρησιμοποιεί τέσσερις βασικές στρατηγικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων: παιχνίδια δημιουργών εγκεφalic δημιουργία εκτελεστικών λειτουργιών), εβδομαδιαίες δραστηριότητες, δραστηριότητες ενίσχυσης και οικιακές συνδέσεις. Συνδέει επίσης τις νέες δεξιότητες και με τομείς του προγράμματος σπουδών (π.χ. γραμματισμός, δραματικές τέχνες) και παρέχει μια δομή για κάθε με εβδομάδας. Η πρώτη ημέρα περιέχει ένα σενάριο και μάθημα. Η δεύτερη ημέρα περιλαμβάνει μια ιστορία συζήτησης. Η τρίτη και η τέταρτη ημέρα περιλαμβάνουν δραστηριότητες πρακτικής άσκησης σε μικρές και μεγάλες ομάδες. Την πέμπτη ημέρα οι μαθητές διαβάζουν ένα συνδεδεμένο με τη συνολική μονάδα και οι καθηγητές στο σπίτι μια δραστηριότητα "Home Link". Τα μαθήματα δευτέρου σταδίου και οι συνοδευτικές ενσωματώνουν μια ποικιλία πολιτισμών, εθνοτήτων υπόβαθρου. Δραστηριότητες σύνδεσης στο σπίτι διαδραστική αγγλική και ισπανική γλώσσα. Η αρχική εκπαίδευση</p> |

| | | | |
|--|---------|--|---|
| The Michigan model for health program | PreK-12 | Παρέχει σύνολα μαθήματα κάθε χρόνο από το νηπιαγωγείο μέχρι την έκτη τάξη με ξεχωριστά εκπαιδευτικά θέματα για την υγεία όπως διατροφή, σωματική άσκηση, ασφάλεια, το αλκοόλ, το καπνό και άλλα φάρμακα που αφορούν την ευεξία και την κοινωνική και συναισθηματική υγεία | διαρκεί μία έως τέσσερις ώρες . Η αρχική εκπαίδευση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα υγείας τυπικά διαρκεί μία έως δύο ημέρες και ενθαρρύνει σε άλλα κράτη. Η εξωσχολική κατάρτιση εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτών και του προσωπικού υποστήριξης και προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης εκπαιδευτή για την υποστήριξη της βιωσιμότητας. |
| The steps to respect program | 9-12 | Η εφαρμογή πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις: οι διοικητικοί υπάλληλοι σχολείων καταγράφουν το σχολικό τους περιβάλλον και ζητήματα εκφοβισμού. Όλοι οι ενήλικες εκπαιδεύονται και τελικά μαθήματα που βασίζονται στην τάξη διδάσκονται. Παρέχει 11 μαθήματα στην τάξη με δύο επιπλέον βιβλιογραφικές μονάδες που περιέχουν πολλαπλά μαθήματα. Αυτά τα μαθήματα επικεντρώνονται σε θέματα όπως ο τρόπος δημιουργίας φίλων, η κατανόηση και η αναγνώριση συναισθημάτων και ασχολείται με τον εκφοβισμό | Οι προαιρετικές δραστηριότητες επέκτασης παρέχονται κάθε μαθήματος για τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς δεξιοτήτων ως τομείς του ακαδημαϊκού περιεχομένου. Παρέχονται επίσης οικογενειακά φυλλάδια κάθε μάθημα. Βήματα για την εξάλειψη διαφορών. Οι εικόνες αντιπροσωπεύονται σε ασπρόμαυρο και τα μινιμαλιστικά ενσωματώνουν μια ποικιλία πολιτισμών, εθνοτήτων, υποβάθρων. Η αρχική εκπαίδευση για το πρόγραμμα συνήθως έξι έως οκτώ ημέρες. |
| The too good for violence program | PreK-8 | Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πρόληψης της βίας διδάσκει δεξιότητες που βασίζονται στον χαρακτήρα όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η κατανόηση συναισθημάτων και πράξεων. Το πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από επτά συγγραφικά μαθήματα που χρειάζονται 30-60 λεπτά | Οι δραστηριότητες έγχυσης που ενσωματώνουν κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και παρέχονται συνιστάται αναγνώσεις, βίντεο και οικιακές δραστηριότητες που συμπληρωθούν με γονείς ή φροντιστές. Η οικογένεια συμμετοχή της κοινότητας τονίζεται και προτείνονται δραστηριότητες και συστάσεις για τους εκπαιδευτικούς αρχική εκπαίδευση για το πρόγραμμα συνήθως διαρκεί από μία ώρα. Προσφέρει ένα σύστημα υποστήριξης βιωσιμότητας. |
| The tools of the mind program | PreK | Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πρώιμης παιδικής ηλικίας αφορά μαθητές του προκριματικού και του νηπιαγωγείου που ενισχύει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και είναι σχεδιασμένο να ενσωματώνεται μέσα στην τάξη | Με επίκεντρο την παιδεία, τα μαθηματικά και άλλες ικανότητες όπως ο αυτο-προβληματισμός, το πρόγραμμα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μεταμορφώσουν των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων αυτορρύθμισης παιχνιδιού και δομημένο περιβάλλον στην τάξη που στους μαθητές να ελέγχουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές συμπεριφορές. Παρέχει επίσης δομές για και πληροφόρηση της οικογένειας όπου οι γονείς θα ενισχύσουν τις δραστηριότητες με τα παιδιά τους εκτός |

| | | | |
|---|---------|---|---|
| | | | προγράμματος. Η αρχική εκπαίδευση συνήθως διαρκεί 10-12 ημέρες. Προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης στον εκπαιδευτικό για υποστήριξη της βιωσιμότητας. |
| The Tribes Learning Communities program | PreK-12 | Στοχεύει στην εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας - διαχειριστές των σχολείων, των εκπαιδευτικών, τα μέλη της οικογένειας και τα μέλη της κοινότητας - στη συνεχιζόμενη συνεργασία για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και υποστήριξης που δημιουργεί θετικές προσδοκίες. Συμπεριλαμβάνει τέσσερις κοινοτικές στρατηγικές: προσεκτική ακρόαση, εκτίμηση / καθόλου υποβάθμιση, δικαίωμα παραχώρησης δικαίωμα συμμετοχή και αμοιβαίο σεβασμό | Βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζονται από το πρόγραμμα περιλαμβάνουν τη συνεργατική μάθηση (αποτελούμενες από τρεις έως έξι σπουδαστές) που εστιάζει καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και του κοινωτικού κύκλους που παρέχουν ευκαιρίες για τους μαθητές να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων και την οικοδόμηση σχέσεων. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει επίσης μια στρατηγική για τη διερεύνηση ακαδημαϊκών περιεχομένου. Προβλέπονται προτάσεις για προσαρμογή εθνολογικό υπόβαθρο και στις πολιτιστικές πεποιθήσεις των μαθητών, καθώς και προσαρμογή της γλώσσας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών της Αγγλικής Γλώσσας και των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο. Τα υλικά του προγράμματος είναι διαθέσιμα στα Αγγλικά και στα Ισπανικά. Η αρχική εκπαίδευση συνήθως διαρκεί 24 ώρες και κατανέμεται σε τέσσερις ημέρες. Προσφέρει ένα σύστημα υποστήριξης της βιωσιμότητας. |
| The 4Rs (reading, writing, respect and resolution) program | PreK-8 | Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στο να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, την ακρόαση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την επίλυση της διαμάχης δημιουργικά και μη βίαια, τιμώντας τη πολυμορφία και προβάλλοντας αντίσταση στα πειράγματα και στο εκφοβισμό. | Περιλαμβάνονται επίσης δραστηριότητες επέκτασης, έγκυσης, συστάσεις άλλων βιβλίων και φύλλα δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της κατανόησης των φοιτητών. Δραστηριότητα σύνδεσης που οι σπουδαστές παίρνουν στο σπίτι για να ολοκληρώσουν με τους φίλους τους και γονικά εργαστήρια. Προγράμματα διαμεσολάβησης μεταξύ των συνομηλίκων και ειρηνευτικών προγραμμάτων, καθώς και διαθεσιμότητα. Προσφέρει ένα σύστημα εκπαίδευσης για την υποστήριξη της βιωσιμότητας. Η εκπαίδευση για το πρόγραμμα 4Rs διαρκεί συνήθως 10-12 ημέρες και προσφέρει ένα σύστημα προπόνησης εκπαιδευτών για υποστήριξη της βιωσιμότητας. |
| The AI's Pals program | 3-8 | Στοχεύει στο να προωθήσει την ανθεκτικότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία και στο να αναπτυχθούν δεξιότητες όπως οι κοινωνικές ικανότητες, η αυτονομία και η επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν να έρχονται | Περιλαμβάνει 46 βασικά μαθήματα και 9 μαθήματα επέκτασης. Κάθε μάθημα διαρκεί περίπου 10-15 λεπτά, με τα δύο να εφαρμόζονται ανά εβδομάδα. Ενσωματώνουν τις επιμέλειες SEL σε ακαδημαϊκές περιοχές που συνήθως διδάσκονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, συμπεριλαμβανομένης της α |

| | | | |
|--|---------|--|---|
| | | μαζί με τους άλλους, να χρησιμοποιούν αυτοέλεγχο, να δέχονται τις διαφορές, να επιλύουν τις συγκρούσεις ειρηνικά και να κάνουν υγιεινές επιλογές. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τρόπους για να το καταστήσουν ένα περιβάλλον αποδοχής, φροντίδας, συνεταιριστικής τάξης που θα ενθαρρύνει την θετική κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. | του γραμματισμού και της επιστημονικής μεθόδου. Το πρόγραμμα προσφέρει εκτεταμένες προτάσεις και υλικά εξάσκηση νέων δεξιοτήτων στην τάξη πέρα από την Επίσης, αποστέλλονται κατ' οίκον επιστολές στους γονείς. Παρέχει σύντομες προτάσεις για την προσαρμογή μαθημάτων με βάση διαφορετικούς πολιτισμούς που εκπροσωπούνται στην τάξη. Η αρχική εκπαίδευση του προγράμματος γίνεται είτε (2 ημέρες) ή σε απευθείας (επτά διάρκειας 2 ώρες) και προσφέρει ένα σύστημα εκπαιδευτών για την υποστήριξη της βιωσιμότητας |
| The Competingkids, caring communities program | PreK-11 | Εστιάζει στην ανάπτυξη κοινών στόχων, στην από κοινού λήψη αποφάσεων μεταξύ σχολείων και οικογενειών και θετικού σχολικού κλίματος. Προωθούνται σημαντικές δεξιότητες ζωής των μαθητών μέσα από 35 ξεχωριστά σύνολα διδασκαλίας κάθε έτος για το νηπιαγωγείο μέχρι την πέμπτη τάξη. Τα μαθήματα ακολουθούν μια κοινή δομή, η οποία περιλαμβάνει μια εισαγωγή για τους εκπαιδευτικούς, βασισμένη στην έρευνα. | Χρησιμοποιούνται αρχικές ερωτήσεις για να παρακινήσουν μαθητές για να επικεντρώσουν την προσοχή τους. Εκτεταμένες δραστηριότητες στην τάξη, ένα στοιχείο που προωθεί τη συνεργασία οικογένειας σχολείου, περιλαμβάνοντας οικογένειες που σχεδιάζονται υπό την ηγεσία σχολικών περιφερειακών ηγετών. Οι οικογενειακές συνεδρίες παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες εστιάζοντας κοινής κατανόησης και στόχους από κοινού λήψη αποφάσεων μεταξύ σχολείων και οικογενειών στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η συνιστώσα συνεργασία οικογένειας σχολείου περιλαμβάνει επίσης δραστηριότητες υποστήριξης νέων δεξιοτήτων και ιδιοτήτων στο σπίτι. Η αρχική εκπαίδευση διαρκεί συνήθως μία έως δύο ημέρες. Προσφέρει επίσης ένα σύστημα προπόνησης εκπαιδευόμενου για την υποστήριξη της βιωσιμότητας |
| The HighScope program | PreK-3 | Είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα πρακτικών διδασκαλίας και σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δομών για να ενισχύσει το μαθησιακό περιβάλλον και να υποστηρίξει κατάλληλα τη διδασκαλία. Δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχική μάθηση, στις θετικές αλληλεπιδράσεις ενηλίκων-παιδιών. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τις οικογένειες των μαθητών κάνοντας μια επίσκεψη στο σπίτι πριν από την πρώτη ημέρα του παιδιού, καθώς και ενσωμάτωση υλικών και δραστηριοτήτων στο | |

| | | | |
|---|-----|---|---|
| | | σπίτι. | |
| The Incredible Years Seriesprogram | 3-8 | <p>Πρόκειται για ένα σύνολο τριών προγραμμάτων σπουδών για παιδιά, καθηγητές και γονείς. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, να λύσουν τα προβλήματα, να διαχειριστούν τον θυμό και να αναπτύξουν φιλίες. Περιλαμβάνει περίπου 60 άτομα μαθήματα. Ορισμένες δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες για εξάσκηση δεξιοτήτων</p> | <p>Κάθε μάθημα τελειώνει με μια εργασία στο σπίτι με φροντιστές, και πολλές επιστολές προς τους γονείς που στέλνονται στο σπίτι κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην α ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης και προληπτικών διαδικασιών διδασκαλίας. Η εκπαίδευση τονίζει επίσης τη σημασία οικοδόμησης θετικών σχέσεων με τους μαθητές και τη διαχείριση προβλημάτων στην τάξη. Περιλαμβάνει επίσης ξεχωριστά προγράμματα κατάρτισης ειδικά για τους γονείς. Η αρχική εκπαίδευση για το πρόγραμμα εκπαίδευσης συνήθως διαρκεί τρεις ημέρες)</p> |
| The Zippy's Friends program | 5-8 | <p>Εστιάζει στη ψυχική υγεία και στη συναισθηματική ευημερία των μικρών παιδιών καθώς ενθαρρύνει ποικίλους και ευέλικτους τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων. Το Zippy's Friends είναι παρόμοιο με παρεμβάσεις όπως 'Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)', και 'I Can Problem Solve (ICPS)' ενισχύοντας την ανάπτυξη των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως τον αυτοέλεγχο, την αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.</p> | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ SEL ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

| | ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Σ | ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ |
|--|---------------------------|--|---|
| Πρόγραμμα «Σκέφτομαι σωστά- νιώθω καλά» (Stallard, 2006). | 4-15 | Στηρίζεται στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία και έχει ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι. Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία πρόκειται για μία διαδεδομένη μορφή ψυχοθεραπείας και ο βασικός σκοπός είναι να βοηθήσει το παιδί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις του και να τροποποιήσει αυτές που είναι δυσλειτουργικές υιοθετώντας καινοτόμες και πιο ωφέλιμες | Σε παιδιά μικρής ηλικίας χρησιμοποιούνται τεχνικές με πιο απλές και σαφείς οδηγίες ενώ σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας η εμπλοκή σε πιο σύνθετες διαδικασίες, όπως είναι ο εντοπισμός δυσλειτουργικών υποθέσεων και η γνωσιακή αναδόμηση. Με τη βοήθεια τριών ηρώων-φίλων -του ανιχνευτή των σκέψεων, του εξερευνητή και του αισιόδοξου-, τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, τον τρόπο σκέψης και δράσης τους και να εξασκηθούν σε εναλλακτικούς και πιο αποτελεσματικούς τρόπους δράσης |
| Πρόγραμμα «Πρώτα βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε τη βασική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Α. Γιαννόγκονα και συν., 2007) | 4-6 | Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Περιφερειακής Ανάπτυξης της Διεθνούς Αμνηστίας «Πρώτα βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε τη βασική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» σχεδιάστηκε και έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από την Α. Γιαννόγκονα. Σκοπός του προγράμματος είναι η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο. Δεν προτείνεται εμπλοκή των γονέων. Από όσο γνωρίζουμε δεν έχουν δημοσιευτεί | Το πρόγραμμα αποτελείται από 6 μέρη. Τα 2 πρώτα είναι εισαγωγικά και περιγράφουν τη φιλοσοφία του προγράμματος και τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία για την εφαρμογή του. Το τρίτο μέρος αφορά το νηπιαγωγείο και περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με την υπευθυνότητα, τη διαφορετικότητα, τη δικαιοσύνη και δραστηριότητες που αφορούν τη σύγκρουση των δικαιωμάτων. Το τέταρτο μέρος του βιβλίου αφορά μεγαλύτερα παιδιά ενώ το πέμπτο αναφέρεται γενικά στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, στο έκτο μέρος του προγράμματος δίνονται ιδέες για το πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα δίκτυο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να στήσει ένα σεμινάριο επιμόρφωσης στο σχολείο. Υπάρχει διαθέσιμο υλικό προγράμματος δωρεάν και από την ιστοσελίδα: http://nipiagogoi.gr/anthropinadikaionomata.pdf και γενικές πληροφορίες για την επεξεργασία όλου του προγράμματος στην τάξη: http://www.amnesty.org.gr/how-to-start-a-training-program-for-humanrights-in-my-class . δεδομένα αξιολόγησης του προγράμματος στην Ελλάδα |
| Πρόγραμμα «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός!» (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και συν., 2008). | 4-6 | Σκοπός του προγράμματος είναι η δημιουργία του κατάλληλου ψυχολογικού υπόβαθρου έτσι ώστε τα παιδιά: να κατανοήσουν την αξία της διαφορετικότητας, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό για τα δικαιώματα των άλλων και τέλος να ενεργοποιηθούν στην | Σύμφωνα με τις πληροφορίες δεν κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα. Προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων αλλά και της κοινότητας. Περιέχει ασκήσεις για παιδιά Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου. Ενδεικτικά, μερικά από τα κεφάλαια του προγράμματος είναι: α) Το αλφαριθμητικό των συναισθημάτων, β) Αντιμετωπίζω με σεβασμό τις ομοιότητες και τις |

| | | | |
|--|------|--|--|
| | | κοινότητα για την εξάλειψη του ρατσισμού και των διακρίσεων. Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς (ποιοτική ανάλυση) όσο και αναφορικά με τις αλλαγές στις στάσεις των παιδιών (ποσοτική ανάλυση)» | διαφορές, γ) Μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου, δ) Μαθαίνω να υποστηρίζω τη άποψή μου, ε) Διάλογος με σεβασμό κ.α. Κάθε κεφάλαιο περιέχει θεωρία με συγκεκριμένες δραστηριότητες εφαρμογής του στην τάξη. |
| Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης (Αγραφιώτη και συν., 2009) | 4-18 | Η εφαρμογή του προγράμματος «Εμείς όλοι και ένας χωριστά» πραγματοποιήθηκε από τη Χρυσούλα Μπουγιούκου και Ράνια Γεωργιάδου σε παιδιά της τρίτης δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες που αφορούν τα «συναισθήματα» με σκοπό να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους, να ανακαλύψουν από κοινού ενδιαφέροντα και να γνωριστούν μεταξύ τους, με σκοπό την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, με σκοπό να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί μεταξύ των μελών της ομάδας, να ενισχυθεί ή αυτοεκτίμηση και να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα μέσα στη τάξη | Υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εντείνουν τους δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας, τη ενίσχυση συναισθημάτων (π.χ. αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση) και την ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος μέσα στη τάξη όπως: το παιχνίδι της παλάμης, άσκηση ηρεμίας, οι πολλές πλευρές του εαυτού μας, πως μπορ να κάνω φίλους, το δώρο στον εαυτό μας, παιχνίδι ρόλων για ενσυναίσθηση, παιχνίδι για το ρατσισμό, το βασικό ταξίδι, το καλάθι των προβλημάτων και η συνάντηση με την κουκουβάγια. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες και αντίστοιχα μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά ηλικίας 6-13 ετών |
| Πρόγραμμα «Το παραμύθι χωρίς σύνορα» (Βαζαίου και συν., 2010). | 4-6 | Σχεδιάστηκε από τη Βαζαίου και συν. και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο παραμύθι, χρησιμοποιείται ως εργαλείο πρόληψης για να προσεγγίσουν τα παιδιά ζητήματα που αφορούν: τη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα, τη λήψη αποφάσεων, τη επίλυση συγκρούσεων, την ατομική και κοινωνική ευθύνη, τις μεθόδους πειθαρχίας, κ.α Κρίνεται απαραίτητο για να δοθεί το υλικό (δωρεάν) στους εκπαιδευτικούς, η προηγούμενη εκπαίδευσή τους (δωρεάν) για εφαρμογή του μέσα στην τάξη. Προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων. Δεν έχει αξιολογηθεί ακόμη | «Το παραμύθι χωρίς σύνορα» διακρίνεται σε 12 διαδοχικές ενότητες. Είναι η ιστορία έξι ζώων που ζουν σε ένα δάσος, το οποίο αναγκάζονται να εγκαταλείψουν, λόγω μιας πυρκαγιάς. Μετά από πολλές περιπέτειες ναυαγούν σε ένα νησί και γνωρίζουν τρία άλλα ζώα. Εκεί για να επιβιώσουν καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, γνωρίσουν το νέο τόπο διαμονής και τους κατοίκους του, να αποδεχθούν το ένα το άλλο και να συνεργαστούν. Στο δεύτερο μέρος του εγχειριδίου παρέχονται διευκρινιστικές οδηγίες επεξεργασίας όλων των 12 ενοτήτων από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. |
| Πρόγραμμα «Ο Πυξιδούλης και η Πυξιδούλα στο νηπιαγωγείο» (Κυριακίδου και συν., 2006). | 4-6 | Σχεδιάστηκε από την Κυριακίδου, Πορσέλη και Τερζοπούλου, συνεργαζόμενοι με τη «Πυξίδα», Κέντρο Πρόληψης της εξάρτησης από ναρκωτικά και προαγωγής της υγείας σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης. Προσφέρει στους νηπιαγωγούς | Το πρόγραμμα αποτελείται από 4 ενότητες που αφορούν ομαδικότητα, υγιεινές συνήθειες, αυτοεκτίμηση, συναισθήματα και ολοκληρώνεται σε 10 συναντήσεις |

| | | | |
|--|-----|--|--|
| | | τρόπους επεξεργασίας συγκεκριμένων θεμάτων, που αφορούν την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (επικοινωνία, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης) και τη διαχείριση θεμάτων ψυχικής υγείας στη νηπιακή ηλικία (Κυριακίδου και συν., 2006:2) Κρίνεται απαραίτητο για να δοθεί το υλικό δωρεάν στους εκπαιδευτικούς/ η προηγούμενη δωρεάν εκπαίδευσή τους. Προτείνεται εκπαίδευση και ενημέρωση των γονέων μέσα από ανοιχτές συζητήσεις, βιωματικά σεμινάρια, ενημερωτικά έντυπα. Το πρόγραμμα δεν έχει αξιολογηθεί ακόμη | |
| Πρόγραμμα «Παιχνίδια - δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων» (Καμπέρη-Τζουριάδου και συν., 2004). | 4-6 | Σχεδιάστηκε με τη Καμπέρη- Τζουριάδου και συν., 2004 σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής. Σκοπός του προγράμματος είναι να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό κλίμα μέσα στη τάξη μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται ασφάλεια, ισότητα και επικοινωνία. Τουλικό είναι διαθέσιμο δωρεάν στο διαδίκτυο: 1) Παιδαγωγικά παιχνίδια. Τεύχος Α: Παιχνίδια γνωριμίας,, εμπιστοσύνης, συνεργασίας Ι. Διαθέσιμο: http://repository.edulll.gr/256 . 2) Παιδαγωγικά παιχνίδια. Τεύχος Β: Παιχνίδια-δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων ΙΙ. http://repository.edulll.gr/257 . Δεν προτείνεται κάποια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του. Δεν προτείνεται εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με πληροφορίες δεν έχουν δημοσιευτεί δεδομένα αξιολόγησης του προγράμματος | Ολοκληρωμένη παρέμβαση που περιλαμβάνει θεωρητικό μέρος και 70 ασκήσεις (φύλλα εργασίας) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υλικό απαρτίζεται από 5 ενότητες: α) Αυτογνωσία/ αυτοσυνείδηση και ταυτότητες φύλου, β) Φύλο, δημοκρατία και ιδιότητα του πολίτη, γ) Τα δύο φύλα και η σύγχρονη οικογένεια, δ) Πολυπολιτισμικότητα και φύλο, στ) Πόλεμος και Ειρήνη. |
| Πρόγραμμα «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο» | 4-6 | Το πρόγραμμα «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο» σχεδιάστηκε | Το πρόγραμμα απαρτίζεται από τέσσερις ενότητες και συνολικά πενήντα δύο μαθήματα. Η πρώτη ενότητα αφορά το διάστημα της προσαρμογής και σχετίζεται με δραστηριότητες οι οποίες θα συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών σε μία |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| (Μαραγκουδάκη 2007α, 2007β). | | <p>από τη Μαραγκουδάκη 2007α, 2007β. και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σκοπός του προγράμματος ήταν να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε σχέση με την ισότητα των δύο φύλων και την αλλαγή στάσεων σε θέματα ισότητας φύλων μέσα στις σχολικές τάξεις Κρίθηκε απαραίτητη για την εφαρμογή του η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών(δωρεάν). Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης δόθηκε δωρεάν στους συμμετέχοντες και ο εκπαιδευτικός φάκελος του προγράμματος, που περιέχει 2 βιβλία και ένα CD- ROM για τους νηπιαγωγούς. Διαθέσιμο δωρεάν στην ιστοσελίδα: http://repository.edulll.gr/1442. Προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων για την εφαρμογή του προγράμματος. Από όσο γνωρίζουμε δεν έχουν δημοσιευτεί δεδομένα αξιολόγησης του προγράμματος</p> | <p>καινούργια κατάσταση. Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με τη διδασκαλία εννοιών. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες αυτού του κεφαλαίου αναφέρονται: ορισμός κανόνων έπειτα από συμφωνία, καθιέρωση συστήματος ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, βελτίωση δεξιοτήτων συγκέντρωσης, εξάσκηση δεξιοτήτων απόδοσης ρόλων, παρουσίαση βασικού λεξιλογίου για λογικό ορθολογισμό. Η τρίτη ενότητα αφορά τα συναισθήματα, τη διαχείρισή τους και την ενσυναίσθηση. Αναφέρεται στην αναγνώριση των συναισθημάτων (των ίδιων των μαθητών ή των άλλων παιδιών), στη συζήτηση των συναισθημάτων τους με την ομάδα, στον έλεγχο σφοδρών συναισθημάτων, στην καλλιέργεια της αυτοφροντίδας, στην αναγνώριση προβληματικών καταστάσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων άρνησης. Στη τέταρτη και τελευταία ενότητα επισημαίνονται τα προβλήματα, οι λύσεις, οι συνέπειες και η ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη περάτωση του προγράμματος είναι οι εξής: αφήγηση ιστοριών, κουκλοθέατρο, συζήτηση ,παιχνίδια ρόλων, ψυχοκινητικά παιχνίδια , εικαστικές δημιουργίες και σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών</p> |
|------------------------------|--|--|--|

Αγαπητοί συνάδελφοι

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας του Βόλου με θέμα τη συμβολή των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία στο Ν. Τρικάλων.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν, δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Καραγιάμπα Χριστίνα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X)

1. Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία: έως 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61+ ☐

3. Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

4. Επιμόρφωση : ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

5. Εργασιακή σχέση: Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής/Ωρομίσθιος ☐

6. Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός: 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31+ ☐

7. Το σχολείο μου λειτουργεί σε:

Αστική περιοχή ☐ Ημιαστική περιοχή ☐ Αγροτική ☐

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ορισμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης

«Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του και να προβληματιστεί, ρυθμίζοντας τα συναισθήματα έτσι ώστε να προάγουν τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» Mayer&Salovey (1990)

1. Παρακαλώ, απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X

1=διαφωνώ απόλυτα , 2=διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα

| A. Νομίζω ότι διαθέτω τις παρακάτωδεξιότητες : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου. | | | | | |
| 2. Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα. | | | | | |
| 3. Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες | | | | | |
| 4. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου. | | | | | |
| 5. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων. | | | | | |
| 6. Κατανοώ εύκολα τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου. | | | | | |
| 7. Θεωρώ ότι είμαι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων γύρω μου | | | | | |
| 8. Πάντα ξέρω πώς αισθάνομαι πραγματικά και για ποιο λόγο αισθάνομαι έτσι. | | | | | |
| 9. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο | | | | | |
| 10. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω. | | | | | |
| 11. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητραγια τη ζωή μου | | | | | |
| 12. Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο. | | | | | |
| B. Συνήθως, θεωρώ ότι, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Μπορώ να ελέγγω συμπεριφορές που μπορούν να διασπούν τη συνοχή της τάξης | | | | | |
| 2. Ελέγγω τους πιο «άτακτους» μαθητές που θέλουν να διαλύσουν ένα ολόκληρο μάθημα | | | | | |
| 3. Βρίσκω τρόπους για να ανταποκριθώ ακόμα και στις απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές μου | | | | | |
| 4. Καταφέρνω να ηρεμήσω ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία | | | | | |
| 5. Προσπαθώ να εμπλέκω τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία | | | | | |
| 6. Προσπαθώ να βελτιώσω την ικανότητα κατανόησης ενός «αδύνατου» μαθητή | | | | | |
| 7. Προσπαθώ να εκτιμήσω το βαθμό κατανόησης των μαθητών αναφορικά με αυτά που έχω διδάξει | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 8. Προσπαθώ να προσαρμόζω τα μαθήματα μου στις ανάγκες του κάθε μαθητή | | | | | |
| 9. Προσπαθώ να εφαρμόζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη | | | | | |
| 10. Προσπαθώ να αξιολογώ την επίδοση των μαθητών μου με τα ίδια κριτήρια | | | | | |
| 11. Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη δημιουργικότητα των μαθητών μου | | | | | |
| 12. Δηλώνω ξεκάθαρα στους μαθητές μου τι προσδοκώ από αυτούς | | | | | |
| 13. Θέτω από την αρχή τους κανόνες λειτουργίας της τάξης, προκειμένου να διεξάγεται το μάθημα με ομαλό τρόπο | | | | | |
| 14. Συχνά αμφιβάλλω, εάν οι μαθητές μου κατανόησαν την αξία της μάθησης | | | | | |
| 15. Προσπαθώ να κάνω τους μαθητές μου να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές δραστηριότητες | | | | | |
| 16. Έχω καλές σχέσεις και τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μου | | | | | |
| 17. Παρέχω τις κατάλληλες προκλήσεις στους πιο ικανούς μαθητές | | | | | |
| 18. Παρακινώ τους μαθητές να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης | | | | | |

B1. Παρακαλώ, απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X)

| Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Το σχολείο σήμερα προσφέρει στους μαθητές ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων | | | | | |
| 2. Η τυπική εκπαίδευση αποτελεί κατάλληλο περιβάλλον για την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων | | | | | |
| 3. Είναι σημαντικό να εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου | | | | | |
| 4. Η εκπαίδευση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές είναι προτιμότερο να πραγματοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος | | | | | |
| 5. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων | | | | | |
| 6. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη προσχολική ηλικία λειτουργεί σε σημαντικό βαθμό ως προβλεπτικός παράγοντας για τη κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια στη μετέπειτα πορεία της ζωής του παιδιού. | | | | | |
| 7. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται σε προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών | | | | | |
| 8. Οι δραστηριότητες που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών | | | | | |
| 9. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης που εφαρμόζουν στους μαθητές τους πρέπει να είναι εθελοντική | | | | | |
| Γ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| τους εκπαιδευτικούς: | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1. Να εντοπίζουν και να κατανοούν σε βάθος τα συναισθήματα τους | | | | | |
| 2. Να εκφράζουν τα συναισθήματα τους | | | | | |
| 3. Να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους | | | | | |
| 4. Να συμπεριφέρονται με επαγγελματισμό | | | | | |
| 5. Να ελαττώνουν το άγχος τους | | | | | |
| 6. Να κατανοούν την άποψη του άλλου | | | | | |
| 7. Να βελτιώσουν τα επίπεδα αυτογνωσίας τους | | | | | |
| 8. Να αποδέχονται τον εαυτό τους | | | | | |
| 9. Να αποδέχονται τους άλλους | | | | | |
| 10. Να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα | | | | | |
| 11. Να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα | | | | | |
| 12. Να αποκτήσουν στάσεις & αξίες (π.χ. συλλογικότητα, κριτική σκέψη κ.ά.) | | | | | |
| 13. Να βελτιώσουν την γενική απόδοση των μαθητών τους | | | | | |
| 14. Να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους | | | | | |
| 15. Να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών | | | | | |
| 16. Να αναγνωρίσουν και να δείξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα. | | | | | |
| 17. Να λειτουργούν με ομαδικό πνεύμα και να διατηρούν θετικές σχέσεις με άτομα του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. συνάδελφοι, διευθυντή, μαθητές) | | | | | |
| 18. Να επικοινωνούν καλύτερα με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή | | | | | |
| 19. Να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία | | | | | |

| Δ. Κατά τη γνώμη σας, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται κυρίως με | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ατομική πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού πλαισίου | | | | | |
| 2. Πρωτοβουλία του Υπουργείου για (ενδο)-σχολική επιμόρφωση | | | | | |
| 3. Αναστοχασμό που προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους | | | | | |

| Ε. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με τα παρακάτω: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού | | | | | |
| 2. βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου | | | | | |
| 3. βελτίωση της επίδοσης των μαθητών | | | | | |
| 4. βαθμολογική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία | | | | | |
| 5. εκπαιδευτική αλλαγή και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας | | | | | |

| ΣΤ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τις παρακάτω δράσεις σημαντικές για την επαγγελματική σας ανάπτυξη; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Τη συμμετοχή και/ή παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ.: συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, εργαστήρια) | | | | | |
| 2. Τη καθοδήγηση - υποστήριξη από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου | | | | | |
| 3. Τη παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων για επαναπιστοποίηση ή | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| προηγμένη (εξελιγμένη) πιστοποίηση | | | | | |
| 4.Τησυμμετοχή στον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου | | | | | |
| 5.Τον κριτικό στοχασμό γύρω από θέματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής | | | | | |
| 6.Τη παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου και ανταλλαγή απόψεων για βελτίωση της διδασκαλίας | | | | | |
| 7.Την ατομική ή συνεργατική έρευνα δράσης ως μια διαδικασία διερεύνησης που στοχεύει στη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης στο σχολείο | | | | | |

| | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Z. Από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό, εκτιμάτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει ως τώρα, σε γενικές γραμμές, καλύπτουν τα παρακάτω; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.το αντικείμενο της επιμόρφωσης συνδεόταν κυρίως με πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να «μεταφέρουν» στην πράξη γνώσεις και δεξιότητες | | | | | |
| 2. η επιμόρφωση έδινε έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού και την ανταλλαγή απόψεων στην εκπαιδευτική ομάδα και όχι στην παθητική μετάδοση γνώσεων | | | | | |
| 3.η επιμόρφωση λάμβανε υπόψη και βασιζόταν σε πραγματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών | | | | | |
| 4. η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν επαρκής | | | | | |
| 5.Ο χρόνος υλοποίησης της επιμόρφωσης δεν δημιουργούσε πρόβλημα στο προσωπικό ημερήσιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών | | | | | |

| | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| H.1 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντική για εσάς; | | | | | |
| H2 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση των επαγγελματικών σας στόχων; | | | | | |

H3. Εσείς προσωπικά, έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης;

| | | |
|---|--------------|---------------|
| | 1.Ναι | 2. Όχι |
| 1. εντός σχολείου | | |
| 2. εκτός σχολείου (ατομική πρωτοβουλία) | | |

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| H.4. Αναφορικά με την ενδεχόμενη επιμόρφωση σας σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, ποιους από τους παρακάτω τρόπους θα επιλέγατε κυρίως; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 1.ΕΝΔΟΫΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ/WORKSHOPS, ΚΥΚΛΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ, ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ) | | | | | |
| 2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΠΟ ΟΜΟΤΙΜΟΥΣ | | | | | |
| 3. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με τη μεθοδολογία της ΕΞΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ εκπαίδευσης (ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ) | | | | | |
| 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ/ΗΜΕΡΙΔΕΣ | | | | | |
| 5. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ / ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΑ) | | | | | |

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!